

Anna Rigmor Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen og Lars Opdal (red.)

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

Anna Rigmor Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen og
Lars Opdal (red.)

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås, Liv Torunn Eik, Anne Holm-Nordhagen, Dag Husebø, Lise Juritsen, Lene Joensen Kjær, Tove Lafton, Anne Liv Kaarstad Lie, Janne Madsen, Anna Rigmor Moxnes, Lars Opdal, Berit Oddrun Sletten, Catharine Elizabeth Strimas, Inger Benny Espedal Tungland, Heidi Østland Vala, Runar Vathne, Eva Augestad Wikstøl og Trine Ørbæk.

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN Hefte utgave: 9788202856052
ISBN PDF: 9788202840730
ISBN EPUB: 9788202885519
ISBN HTML: 9788202885526
ISBN XML: 9788202885533
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.255>

Dette er en fagfelleverdert antologi [med unntak av kapittel 2, 3 og 11].

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS
Omslagsfoto: Getty Images, niuniu
Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Forord: Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning	7
Kapittel 1 Kunnskapsgrunnlag i veiledning	9
<i>Anna Rigmor Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen og Lars Opdal</i>	
Kapittel 2 Mellom anerkjennelse og det kritiske – diskurser i veilederutdanningen	25
<i>Anna Rigmor Moxnes, Heidi Østland Vala og Liv Torunn Eik</i>	
Kapittel 3 Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning	45
<i>Trine Ørbæk og Eva Bjerkholt</i>	
Kapittel 4 Å 'få øye på seg selv' i fellesskapet – diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag	67
<i>Tove Lafton</i>	
Kapittel 5 Du og jeg og vi to – læring og fellesskap i et ph.d.-forløp	87
<i>Tine Dahlskås Krogen og Anne Holm-Nordhagen</i>	
Kapittel 6 Temaveiledning i grupper – en arbeidsform der hele gruppa er veisøkere	107
<i>Eva Augestad Wikstøl</i>	
Kapittel 7 Gruppeveiledning som ressurs i praksissamarbeidet	125
<i>Berit Oddrun Sletten og Lise Juritsen</i>	
Kapittel 8 En forsiktig tilnærming til å være lærer: Digital observasjonspraksis i grunnskolelærerutdanningen	147
<i>Lene Joensen Kjær og Catharine Elizabeth Strimas</i>	
Kapittel 9 NyTi – en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere	167
<i>Dag Husebø, Inger Benny Espedal Tunglund og Runar Vatne</i>	

Kapittel 10 Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfelleskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?.....	185
<i>Janne Madsen og Eva Bjerkholt</i>	
Kapittel 11 Hva står på spill? Om veiledning i lokal skoleutvikling	205
<i>Anne Liv Kaarstad Lie</i>	
Kapittel 12 Teori og fagbegrepers posisjon i profesjonsfaglig veiledning ...	225
<i>Anna Rigmor Moxnes og Tove Lafton</i>	

Forord

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

I denne vitenskapelige antologien undersøker forfatterne ulike tilnærminger til veiledning som veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning. Antologien relaterer seg til lærerprofesjonen representert i lærerutdanningene, i barnehagefeltet, skolesektoren og i videregående opplæring. Antologien begynte som en ide i forskningsgruppen «Veiledning i profesjon og utdanning» (VIPU) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Redaktørgruppen består av forskere og lærerutdannere som alle har veilederutdanning og veiledning i profesjonsfeltet som sine arbeids- og forskningsområder. Vi savnet en antologi der omdreiningspunktet skulle være kunnskapsgrunnlaget i veiledningsfeltet. En antologi der ulike perspektiver og praksiser knyttet til veiledning som kunnskapsfelt kunne utfordres, og der forskning som kan bidra til å utvide forståelsen av begrepet veiledning blir presentert.

Vi ønsker å takke forfatterne av de ulike artiklene samt kritiske venner og fagfeller som har gitt respons på ideer og manuskript og gitt konstruktive tilbakemeldinger som har bidratt til å høyne kvaliteten på antologien. Videre vil vi takke redaktørene i Cappelen Damm Akademisk for det arbeidet de har lagt ned i å organisere blind review-prosessen og for deres velvilje, støtte og gode råd gjennom hele prosessen. Publiseringen har i hovedsak fått støtte fra USNs publiseringsfond, fra Utdanningsdirektoratet, samt økonomisk støtte fra publiseringsfondene ved OsloMet og Universitetet i Stavanger.

Anna R. Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen
og Lars Opdal (Red.)

KAPITTEL 1

Kunnskapsgrunnlag i veiledning

Anna Rigmor Moxnes Universitetet i Sørøst-Norge

Eva Bjerkholt Universitetet i Sørøst-Norge

Tine Dahlskås Krogen Universitetet i Sørøst-Norge

Lars Opdal Universitetet i Sørøst-Norge

Introduksjon

I denne antologien knyttes veiledning til dialogisk virksomhet rettet mot individuelle og kollektive utviklings- og læringsprosesser i den hensikt å bidra til økt kvalitet i pedagogisk virksomhet. Antologiens tyngdepunkt når det gjelder veiledning er profesjonsveiledning. Hensikten med en antologi der kunnskapsgrunnlaget i veiledning belyses gjennom ulike forskningsstudier, er å bidra med mer kunnskap til en pågående diskusjon. Diskusjonen vi ønsker å bidra til omhandler kunnskapsgrunnlaget i veiledning, og pågår gjennom hvordan veiledning presenteres i offentlige dokumenter (for eksempel NOU-er og meldinger til Stortinget), hvordan det skrives fram i faglige og profesjonsrettede populærvitenskapelige og vitenskapelige tekster, og hvordan det forstås som begrep i ulike fagmiljøer.

Jamfør Grimen (2008) forvalter profesjoner ulike kunnskapsgrunnlag. For lærerprofesjonen dreier det seg om vitenskapelig kunnskap, ulike kunnskapsformer som avanserte ferdigheter, praktiske erfaringer og grunnleggende etiske verdier. Flere forskere har pekt på behovet for økt forskningsbasert kunnskap om veiledning som fenomen og praktisk virksomhet (Bjerkholt, 2017; Søndena, 2007, 2009; Søndena & Gradovski, 2017; Ulla & Larsen, 2021). Ulla og Larsen (2021, s. 299) skriver at det haster å utvide veiledningens vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlag, for å

Sitering: Moxnes, A. R., Bjerkholt, E., Krogen, T. D. & Opdal, L. (2025). Kunnskapsgrunnlag i veiledning. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 1, s. 9–24). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch1>

Lisense: CC BY 4.0

unngå å redusere veiledning til «teknikker rettet mot enkeltindivider og mot instrumentelle veiledningsmetoder». Når veiledning ender opp som instrumentelle oppskrifter og teknikker, forsvinner forståelsen for den forskningsbaserte kunnskapen som bidro til at veiledningsfeltet beveget seg fra å være en praktisk virksomhet til også å bli et teoretisk og forskningsbasert kunnskapsfelt (Bjerkholt, 2017). Vi ønsker å utfordre etablerte forståelser av kunnskap om veiledning. I denne antologien ansees og anerkjennes spenninger, motsetninger og perspektivmangfold som viktige drivkrefter for å utvikle veiledningsfeltet videre.

I kritikken mot instrumentalistiske modeller er kritisk refleksjon et ideal (Lafton et al., 2022; Moxnes, 2016, 2019; Søndena, 2002, 2004, 2007; Søndena & Sundli, 2004). Det er sentralt å rette søkelys mot ontologiske og epistemologiske perspektiver og dermed kunnskapsgrunnlaget for, og utøvelsen av, veiledning som praktisk og teoretisk felt. En dreining fra instrumentelle tilnærminger til kritisk refleksjon innebærer å bli oppmerksom på hvordan syn på viten og verdier er koblet sammen med syn på verden (refleksjonsbegrepet omtales senere). En forutsetning for at veiledningsfeltet videreutvikles som fagområde vil være å undersøke veiledningspraksiser som et samspill mellom ulike vitenskapsområder og kunnskapsformer. Ved å trekke veksler på filosofiske perspektiver blir veiledningsfeltet noe å se med, noe som kan bidra til å fjerne normative og konsensus-perspektiver (Kvernbekk, 2011) og føre til overskridende individuelle og kollektive læringsprosesser.

Kapitlene i antologien løfter fram et mangfold av forskningstilnærminger, vitenskapelige innganger og etiske perspektiver. Disse er knyttet til utvikling av veiledningspraksiser gjennom videreutvikling av veilederutdanning, veiledning som bidrar til kollektive prosesser og ulike veiledningspraksiser i barnehage og skole. I det som følger undersøker vi først begrepet kunnskapsgrunnlag i veiledning ved å skrive fram hovedbegrepene for denne antologien: kunnskapsgrunnlag, veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser. Vi analyserer også hvordan de ulike kapitlene bidrar til mangfold av forståelser knyttet til de aktuelle begrepene. Videre presenterer vi noen historiske innganger til hva veiledning tradisjonelt har vært og hva slags kunnskap veiledningstradisjonene som preger norsk veilederutdanning er konsentrert om, samt hvilke forståelser av veiledningsbegrepet som ligger til grunn i denne antologien. Denne introduksjonen gir også en presentasjon av hvordan de ulike bidragsyterne har anvendt teoretisk dybdekunnskap innen veiledningsfaglige tematikker.

Hva innebærer begrepet kunnskapsgrunnlag?

Begrepet kunnskapsgrunnlag kan utdypes på ulike måter. Ottesen viser til at kunnskapsgrunnlaget ikke bør være retningslinjer eller noe man forventes å leve opp til, men «en måte å forholde seg profesjonelt til praksis på» (Ottesen, 2016, s.74). Kunnskap kan bli en ressurs for profesjonelt skjønn som kan føre til handling og ikke en oppskrift, og dette innebærer at kunnskapsgrunnlaget må forankres i pedagogikk. Videre viser Ottesen (2016, s. 77) til Osberg og Biesta (2010) og skriver at kunnskapsgrunnlaget må være dynamisk, dialogisk og «synliggjøre alternativer som kompliserer, uroer, og krever begrunnede valg som gjøres til gjenstand for kollektiv kritisk vurdering». Denne uroen følger med oss inn i spørsmål om hvilke epistemologier som preger kunnskapsgrunnlaget i veiledning. Hvilke spørsmål er det vi søker kunnskap om? Ulla og Larsen (2021, s. 304) understreker at å kunne noe ikke er det samme som å vite noe, og at å vite noe «heller ikke er det samme som å kunne si noe om det vi vet» (kursiv i original). Epistemologi og kunnskapsgrunnlaget blir dermed også omfattet av den kunnskapen vi ikke har artikulert, eller kan artikulere (se kapittel 12). I veiledning knyttes kunnskapsgrunnlaget til å undersøke og studere ulike fenomen. Antologien omhandler kunnskapsgrunnlaget til veiledningsfeltet, men det berører også kunnskapsfeltet til de ulike lærerprofesjonene. Dermed blir profesjonskunnskapen aktuell både som innhold i veiledning og for forståelser av sammenhenger mellom praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen, 2008).

Refleksjon har siden 1980-tallet vært et nøkkelbegrep i det pedagogiske veiledningsfeltet. Dette kan forklares med et paradigme innen veiledningsfeltet (Sundli, 2001): handlings- og refleksjonsstrategien (Lauvås & Handal, 2014), der refleksjon er veiledningens hovedhensikt. Søndena og Sundli (2004) utfordret forståelsen av refleksjon ved å hevde at refleksjon gjerne ender opp som speiling og kloning av veileders praksis. Søndena (2002, 2004) har vist hvordan både høyere utdanning og veiledningsfeltet trenger noe mer enn bare refleksjon. Hun kritiserer at refleksjon gjerne ender opp som former for dyptenkning over handlinger og etterlyser en «kraftfull refleksjon» (Søndena, 2002) overskridende refleksjon som kan framkalle noe nytt, gi nye forståelser og samtidig gi innsikt i verdien av å reflektere. Videre hevder Moxnes (2016, s. 10) at refleksjon som begrep gjerne framstilles som lettvinnt og selvforklarende. Moxnes (2019) foreslår en dreining i ontologi og epistemologi for å undersøke andre innganger,

som refraksjon og diffraksjon (se kapittel 4). Lafton et al. (2022) viderefører dette og diskuterer ulike innganger til refleksjon i lys av Arendts spørsmål: *Hva må aldri skje igjen?* Lafton et al. (2022, s. 232) understreker ansvaret profesjonsutøvere og utdannere har for å muliggjøre refleksjon i form av motstand i diskusjoner om profesjonens innhold: «Refleksjon må forankres i et annet og mer abstrakt tankegods. Det dreier seg om et filosofisk nivå hvor forskjellige grunnlagstenkninger kan prøves ut på hverandre. Utfordringene oppstår når grunnlagstenkningen ikke tydeliggjøres» (Lafton et al., 2022, s. 232). Kunnskapsgrunnlag blir her knyttet til ontologiske og epistemologiske forståelser. Betydningen av både bevissthet om og betydningen av å tydeliggjøre hvilke teoretiske og filosofiske forståelsesrammer tenkningen og refleksjonen i veiledningen finner sted i lys av.

Så langt har kunnskapsgrunnlag i veiledning blitt skrevet fram til å omhandle ulike vitenskapsområder og lærernes profesjonskunnskap. Veiledningsforskere som Bjerkholt (2017), Skagen (2021), Søndena (2009), Ulla og Larsen (2021) og Wang og Odell (2002) har tydeliggjort behovet for mer kritisk tenkning og teori, samt filosofiske perspektiver i veiledningsfeltet. Med andre ord, det er behov for utvidelser av det tradisjonelle kunnskapsgrunnlaget.

For ytterligere å rette oppmerksomheten mot kunnskapsgrunnlag, som denne boka bidrar til, diskuteres kroppslig situert kunnskap (se kapittel 3 og 4), opplevelser av kunnskap om veiledning undersøkes (se kapittel 2, 5, 9 og 10), og nye, eller andre måter å anvende kunnskap om veiledning på prøves ut (se kapittel 4, 6, 7, 8, 9, 10 og 11).

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning er antologiens tittel. Forståelsen av hva veiledningspraksis inneholder og innebærer er under stadig diskusjon (Bjerkholt, 2017; Larsen & Ulla, 2021; Lauvås & Handal, 2014; Skagen, 2011, 2021). Veiledning som ønsket praksis, er fundamentert i styringsdokumenter som rammer inn profesjonsutdanning og profesjonsfeltet.

Kapitlene i antologien bidrar med kunnskap og ulike tematikker knyttet til veiledningspraksis (se kapittel 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 og 11). I de ulike kapitlene kan veiledningspraksis forstås både som pågående praksis, men også som praksis som er i endring og utvikling. Veiledningspraksis knyttes også til ulike akademiske prosesser (se kapittel 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 og 12).

Veilederutdanning organiseres ulikt i ulike land, og det har igjen utviklet ulike former for læring og kunnskap om veiledning (Olsen et al., 2020). Ifølge de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere (Utdanningsdirektoratet, 2018) er en kvalifisert veileder en person som har formell veilederutdanning. Rammene for veilederutdanningene omhandler ulike kunnskapsområder som etiske, ontologiske og epistemologiske tilnærminger og perspektiver. Veilederutdanningene tilbys som videreutdanning og krever ofte praksis fra profesjonsfeltet. Arbeidsformene i veilederutdanningene i Norge kjennetegnes ved at de har høyt akademisk nivå, som oftest masternivå, og vektlegger både teoretiske studier av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag og praktiske øvelser i å benytte forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i veiledning. Utdanningene, da spesielt utdanninger ut over de grunnleggende generiske kunnskapene som ofte utgjør de første 15 studiepoengene innen veilederutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2019), omfatter også strategier for utvikling av lærende fellesskap (Hansen et al., 2025; Kvam et al., 2024; Worum, 2014; Worum & Bjørndal, 2018).

Det viktigste med utdanningene er å utdanne nye veiledere, men også å skape engasjement og glød for veiledning (Vala et al., 2022, s. 173). Vala et al. (2022) retter oppmerksomhet mot viktigheten av å undersøke ulike spenninger, sammenhenger og faglige motsetninger i kunnskapsgrunnlaget i utdanningen. Dette fordi ulike forståelser av kunnskapsgrunnlag kan gi studentene dypere innsikt i ulike perspektiver og på hva veiledning også kan være. I denne antologien rettes oppmerksomheten på utdanning av veiledere i kapittel 2, 6, 7 og 8. Kapittel 9 bidrar med kunnskap om metoder for implementering av veiledning som alle er aktuelt i veilederutdanningene og i kapittel 12 diskuteres teoriens plass i veiledning. Også de øvrige kapitlene bidrar med ulike kunnskapsgrunnlag og analyser av veiledning og praksiser som er relevante i utdanning av veiledere. Kapittel 3 og 5 handler om hvordan ph.d.-studenter opplever veiledning, og kapittel 4, 7 og 8 om veiledning i ulike lærerutdanninger. Kapittel 10 og 11 handler om henholdsvis veiledning av nyutdannede lærere og veiledning i profesjonelle fellesskap i skolen, og som igjen kan bidra til dypere forståelser hos de som velger å studere veiledning.

Ifølge Roberts (2000) er kjennetegn på veiledning blant annet at det foregår individuelle og kollektive lærings og refleksjonsprosesser. I denne antologien retter kapittel 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 11 et spesielt søkelys på kollektive prosesser. Kollektive prosesser kan forstås som prosesser knyttet til profesjonell utvikling i fellesskap, med mål om utvikling og endring (Bjerkholt, 2017; Wenger, 2004).

Historiske innganger til veiledning

For å synliggjøre hvordan kunnskapsgrunnlaget i veiledning har vært i endring, vil vi i det som følger presentere noen historiske innganger til veiledningsfeltet. Skagen karakteriserer veiledningens landskap som et stort og uoversiktlig felt (2004, s. 11). Bjerkholt (2017) viser til denne karakteristikken i boka *Profesjonsveiledning* ved å legge opp en tidslinje i undertittelen: «Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt.» Veiledning er etablert som utøvelse av en kompetanse som bygger på praktiske erfaringer, etiske overveielser, teoretiske funderinger, strategier og modeller, samt forskningsbasert kunnskap. Smith og Ulvik (2018) peker på at veiledning har klare likhetstrekk med karakteristiske trekk ved profesjoner og foreslår at veiledning «bør få status som en profesjon, og på samme måte bør det settes krav til dem som driver med veiledning» (2018, s. 217).

Historisk sett sporer Skagen veiledningstradisjoner til ca. 500 år før Kristus, en filosofisk tilnærming i antikken preget av sjelesorg og presters veiledning i oldtiden. Veiledning kan, allerede fra den tiden, knyttes til læring av ulike håndverk. Fra 1700-tallet vokste det fram et formelt utdannings-system, med terapitradisjoner og veiledning for å støtte læring eksempelvis innenfor pedagogikk, utdanning og filosofiske samtaler. Pedagogisk veiledning slik vi kjenner den i dag har elementer fra ulike kulturelle praksiser.

Systematisk utvikling av pedagogisk veiledning som teoretisk- og forskningsbasert felt kan tidfestes til USA på 1960-tallet (Pajak, 2000). Pajak (2000) skisserer ulike tilnærminger til veiledning som henter inspirasjon fra sjelesorg, forkynning, mesterlære, filosofiske samtaler og veiledning som vektlegger utvikling og læring. Veiledningsfeltet er også preget av tidsånden, politiske og pedagogiske trender (Bjerkholt, 2017). I Norge kan veiledning i lærerutdanning spores til 1950- og 1960-tallet. Veiledning var på den tiden basert på åndsvitenskapelig tilnærming inspirert av den franske filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Følger vi tradisjonen tilbake til Rousseau, ser vi at i Tyskland utviklet Johan H. Pestalozzi (1746–1827) en tilnærming til pedagogikk og politikk som har tydelige røtter til Rousseau og som innebar å styrke folket slik at de kunne hjelpe seg selv. Denne tesen videreutviklet den tyske pedagogen Friedrich W. A. Fröbel (1782–1852) til det som etter hvert ble kjent som vekstpedagogikk, en pedagogisk tilnærming som preget utviklingen av barnehageområdet i Norge (Balke, 1976).

Den første læreboka på norsk som omhandlet pedagogisk veiledning ble skrevet av Torgeir Bue og ble utgitt i 1973. Den var preget av tidstypiske trender innen pedagogikken som humanistiske ideer basert på Carl Rogers

og konfluent pedagogikk som vektla symmetri mellom deltakerne i veiledning. Bue var videre opptatt av det følelsesmessige klimaet og relasjonen mellom veileder og den eller de som fikk veiledning. Fra denne humanistiske tilnærmingen, som også inneholdt klare trekk fra mesterlæretradisjonen innen håndverksfagene, skjedde det et paradigmeskifte på 1980-tallet med en klar dreining mot en kognitivt inspirert *teacher thinking*-tradisjon (Bjerkholt, 2017; Pajak, 2000).

I Skandinavia ble Gunnar Handal og Per Lauvås talspersoner for denne tradisjonen innen veiledning i lærerutdanning og lærerprofesjonen med boka *På egne vilkår* (Handal & Lauvås, 1983). Deres veiledningsstrategi, *handlings- og refleksjonsstrategi*, var opptatt av at veiledningen skulle bidra til utvikling og refleksjon slik at den/de som fikk veiledning skulle reflektere over sine egne verdier, erfaringer og kunnskaper slik at de kunne ta reflekterte avgjørelser basert på egne vurderinger og utøve en reflektert profesjonsutøvelse. Denne strategien ble etter kort tid toneangivende blant annet ved utstrakt kursing av personalet i lærerutdanningene, departementale satsinger på kurs i veiledning for ledere i barnehage og skole (Lauvås & Handal, 1990), samt som kunnskapsgrunnlag for utvikling av *Rammeplan for pedagogisk veiledning* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Handlings- og refleksjonsstrategien har vært det dominerende kunnskapsparadigmet innen veiledningsfeltet i Skandinavia i mer enn tretti år (Skagen, 2011; Sundli, 2001; Søndena & Bjerkholt, 2025). Det innebærer at andre tilnærminger til veiledning fikk lite oppmerksomhet. Flere forskere innen veiledningsfeltet (Bjerkholt, 2017; Eriksen & Søndena, 2023; Skagen, 2000, 2021; Worum, 2014) har advart mot den dominansen handlings- og refleksjonsstrategien har hatt innen veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag og etterlyst andre tilnærminger til veiledning og andre diskurser om veiledningsfeltets ontologiske, epistemologiske og aksiologiske kunnskapsfelt (Hansen & Worum, 2025; Søndena & Bjerkholt, 2025; Ulla & Larsen, 2021).

Veiledning som begrep i denne antologien

Fortsatt oppfattes veiledning som en individorientert virksomhet i mange profesjoner og på folkemunne. Det individorienterte fokuset har til hensikt å hjelpe den som får veiledning til å bli mer reflektert og kyndig i egen profesjonsutøvelse. En slik forståelse av veiledning avgrenser veiledning til kun å handle om den enkeltes individuelle profesjonsutvikling. Det faglige veiledningsbegrepet er utvidet til å romme veiledning som foregår i grupper, rettet mot enkeltpersoner i gruppa, hele gruppa eller gruppeprosesser,

endringsprosesser. Dette er andre former for kollektiv veiledning, noe som utdypes i flere av kapitlene i denne antologien (se kapittel 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 11). Bjerkholt (2017) viser hvordan veiledning kan være mer eller mindre formalisert. Akkurat hvor grensa går for om det kan kalles veiledning eller ei, defineres ut fra karakteristiske trekk ved veiledning. Samtalene må med andre ord ha noen veiledningslignende kvaliteter. Jakten på disse kvalitetene aktualiserer kunnskapsgrunnlag i veiledningsfeltet, fordi kunnskapsgrunnlag er sentralt i utøvelsen av veiledning enten det foregår som formaliserte, planlagte, skjermede samtaler eller mindre formalisert som del av annen profesjonsutøvelse. Det innebærer at veiledningens kunnskapsgrunnlag knyttes til både saksområdet veiledningen omhandler og kunnskapsgrunnlaget i profesjonen. Bjerkholt (2017) skriver fram en definisjon på profesjonsveiledning som er aktuell i denne sammenhengen. Definisjonen bygger på et sosiokulturelt og dialogisk epistemologisk utgangspunkt og inspirert av blant annet Bjørndal (2009), Skagen (2000) og Gjems (1995) sine definisjoner.

Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengens veves inn i, og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledning kan foregå som uformelle eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring. (Bjerkholt, 2017, s. 88)

Bjerkholt spesifiserer i definisjonen at når det dreier seg om profesjonsveiledning (profesjonsfaglig veiledning), er det profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag veiledningen handler om, uavhengig av om veiledningen foregår som formaliserte veiledningssamtaler eller mer spontane lærende dialoger. Profesjonsveiledning kan dermed foregå som en-til-en-veiledning, gruppeveiledning eller kollektiv veiledning der en eller flere av deltakerne får veiledning. Flere av kapitlene i denne antologien har valgt å aktualisere Bjerkholts (2017) definisjon av profesjonsveiledning.

Hvordan utspilles ulike kunnskapsgrunnlag gjennom denne boka?

Kunnskapsgrunnlag i veiledning har blitt diskutert gjennomgående i dette kapitlet og belyst gjennom de tre tematikkene veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser. Her følger en kort introduksjon til hvert av de ulike bidragene i denne antologien.

Kapittel 1: «Kunnskapsgrunnlag i veiledning» av Anna R. Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen og Lars Opdal.

Dette er bokas introduksjonskapittel der kjernebegrepene pakkes ut og introduseres og veiledning diskuteres i en historisk og nåtidig kontekst.

Kapittel 2: «Mellom anerkjennelse og det kritiske – diskurser i veilederutdanningen» av Anna R. Moxnes, Heidi Østland Vala og Liv Torunn Eik.

I dette kapittelet undersøker forfatterne hvordan studenter som utdanner seg til å bli praksislærere for barnehagelærerstudenter beskriver sine faglige forståelser av veiledning i skriftlige eksamenstekster. Følgende problemstillinger belyses og diskuteres: Hvilke dominante diskurser om kunnskapsgrunnlag i veiledning kan identifiseres i veiledningsstudenters eksamenstekster? Og hvordan kan kunnskap om dominante diskurser bidra til diskusjon om kunnskapsgrunnlag i veilederutdanningen? Tekstene ble analysert for å avdekke det som her, inspirert av Foucault, betegnes som dominante diskurser i veilederutdanningen. De to dominante diskursene som framgår av analysen, er anerkjennelse og det kritiske. For å undersøke disse diskursene ytterligere, analyseres sentral pensumlitteratur og aktuelle styringsdokumenter. Videre diskuteres hvordan begrepene kan skape forståelser for utøvelse av veiledning. Avslutningsvis drøfter forfatterne hvordan nyanter og spenninger kan bidra til videreutvikling av grunnlagstenkning i veiledningsutdanningene.

Kapittel 3: «Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning» av Trine Ørbæk og Eva Bjerkholt.

I dette kapittelet belyser forfatterne hvilken betydning kunnskap om ph.d.-studentenes kroppslige og emosjonelle erfaringer i veiledningssituasjoner kan ha for å utvikle kunnskap om ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse, samt hvilken betydning disse erfaringene har for ph.d.-studenters progresjon i avhandlingsarbeidet. Kunnskapsgrunnlaget som undersøkes er ph.d.-veiledning, kroppslig læring og ph.d.-studenters profesjonskunnskap. Datamaterialet som anvendes er samlet fra ulike faser av en ph.d. studentens prosjektperioder, og omhandler studentens refleksjoner etter veiledning, og et mikrofenomenologisk intervju. Med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv har forfatterne stilt følgende spørsmål: Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon reflekterer en ph.d.-student over, og hvilken betydning kan

kunnskap om disse erfaringene ha for utviklingen av ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse?

Kapittel 4: «Å 'få øye på seg selv' i fellesskapet – diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag» av Tove Lafton.

I dette kapittelet undersøker forfatteren hvordan refleksjon kan ta form når videoer av studenters praksis brukes som veiledningsgrunnlag. Kapittelet innledes med en redegjørelse for Barads materiell-diskursive perspektiver, med særlig vekt på diffraksjon og diffraktive lesninger. Videre i kapittelet tas de materiell-diskursive perspektivene i bruk for å undersøke hvordan video som veiledningsgrunnlag kan styrke studenters profesjonsutvikling. Forfatteren har hatt fokusgruppe-samtaler med studenter og deres praksisveiledere. Studenter og praksislæreres fortellinger om hvordan video som veiledningsgrunnlag synliggjør materielle sider ved praksisen, er transkribert og utgjør empirien. Kunnskapsgrunnlaget som her utvikles kan få betydning for hvordan vi forstår og konstruerer innholdet i veiledning.

Kapittel 5: «Du og jeg og vi to – læring og fellesskap i et ph.d.-forløp» av Tine Dahlskås Krogen og Anne Holm-Nordhagen.

Kapittelet handler om deltakelse i kollektiv akademisk veiledning i en ph.d.-kontekst. Målet med kapittelet er å tilføre kunnskap fra et deltakerperspektiv til diskusjonen om muligheter og begrensninger ved kollektive veiledningsformer. Forskningsspørsmålet som forfatterne tar utgangspunkt i, er: Hvilke muligheter for fellesskap og læring, ligger i veiledning og samarbeid på tvers av faglig tilknytning? Datainnhenting er inspirert av autoetnografi, som i denne sammenhengen innebærer å skrive fram både introspektive og kulturelle faktorer i egen læreprosess. Empirien er hentet fra individuelle og samskapte refleksjonsnotater og logger. I kapittelet setter forfatterne veiledning på dagsorden, gjennom hva veiledning er i de to studentenes prosjekter, og hvordan det virker inn i deres ph.d.-prosesser. I kapittelet utfordrer forfatterne narrativet om at ph.d.-studier er en ensom prosess.

Kapittel 6: «Temaveiledning i gruppe – en arbeidsform der hele gruppen er veisøkere» av Eva Augestad Wikstøl.

Her er omdreiningspunktet en arbeidsform i veiledning forfatteren beskriver som temaveiledning. Temaveiledning ble utviklet av Wikstøl

i konteksten veiledning av nyutdannede lærere og er forankret i konfluent pedagogikk samt dialog- og verdibasert forståelse av veiledning. Kunnskapsgrunnlaget som her er anvendt omhandler å undersøke en faglig forståelsesramme for temaveiledning og å bidra til forskningsbasert kunnskap om hvordan temaveiledning blir erfart, forstått og vurdert. Gruppeveiledning i pedagogisk sammenheng er ofte strukturert som individuell veiledning i gruppe, der en deltaker har rollen som veisøker og resten av gruppa bidrar på ulike måter. Det empiriske grunnlaget for kapittelet er kvalitative data innhentet fra veiledningsstudenter, veiledere for nyutdannede lærere og faglærere i pedagogikk. Analysen har en fenomenologisk tilnærming Den overordnede problemstillingen for kapittelet: Hvordan blir temaveiledning erfart, vurdert og forstått?

Kapittel 7: «Gruppeveiledning som ressurs i praksissamarbeidet» av Berit O. Sletten og Lise Juritsen.

I dette kapittelet undersøker forfatterne hvordan barnehagelærerstuderter og praksislærere opplever gruppeveiledning (problemrettet veiledning i gruppe jf. Lauvås et al., 2016). Videre undersøkes hvorvidt gruppeveiledning kan være en ressurs i praksissamarbeidet mellom praksisbarnehagen og utdanningsinstitusjonen. Problemstillingen som belyses er: Hva forteller praksislærere og studenter om å delta i gruppeveiledning i praksismøter, og på hvilken måte kan deres innspill om gruppeveiledning være viktige bidrag til samarbeidet om praksismøter? Kapittelets empiri er innhentet via nettskjema. I tillegg ble det gjort opptak av de tre gruppeveiledningene. Her framhever Sletten og Juritsen at veiledning i møter mellom studenter i praksis, studentenes praksisveiledere og faglærer fra universitetet, kan ha potensial som «et tredje rom» der studentenes refleksjonsprosesser og erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap møtes.

Kapittel 8: «En forsiktig tilnærming til å være lærer: Digital observasjonspraksis i grunnskolelærerutdanningen» av Lene Joensen Kjær og Catharine E. Strimas.

Forfatterne berører kunnskapsgrunnlaget i veiledning gjennom teoretiske og forskningsbaserte perspektiver fra veiledning av nyutdannede lærere, digital observasjonspraksis og *peer-group mentoring*. Kapittelet handler om et utvidet undervisningsopplegg der førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen tar del i kollektive veiledningsprosesser før de skal ut i første praksisperiode i skolen. Hensikten med undervisningsopplegget

er å gi studentene et innblikk i skolehverdagen før de selv skal kjenne det på kroppen. Som et ledd i læringsaktivitetene blir refleksjon over pedagogiske handlingsvalg modellert for studentene. I modelleringen blir teoretisk kunnskap i møte med praksis belyst, og ulike perspektiver blir synliggjort for studentene og kobles til deres observasjoner og refleksjoner. I samarbeid mellom praksisfelt og universitet kan broer bygges mellom de to kunnskapsformene, og bidra til en opplevelse av sammenheng.

Kapittel 9: «NyTi – en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere» av Dag Husebø, Inger Benny Espedal Tungland og Runar Vathne.

I dette kapitlet undersøker og diskuterer forfatterne betydningen av veiledning av nytilsatte i universitetssektoren og deres erfaringer med å inngå i kollegalæringsordningen (NyTi) som ble etablert allerede tilbake til 2012 ved Universitetet i Stavanger. NyTi er en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere, og handler om å styrke nye kollegaers betingelser for å undervise i ulike utdanninger, slik at studentene lærer det de skal lære. I kapitlet er kunnskapsgrunnet som undersøkes bygget opp rundt profesjonskvalifisering og veiledning som virkemiddel inn i slike prosesser. En digital undersøkelse der deltakere i NyTi gir tilbakemeldinger på egen læring i ordningen, og lydopptak hvor 12 veiledere i NyTi oppsummerer sitt veiledningsarbeid 2022–2023, er datagrunnet for analysen. To funn som løftes fram, er at nye universitetslærer opplever profesjonell usikkerhet og ensomhet. I tillegg vektlegges gjensidig læring og profesjonskvalifisering som resultat av møtet mellom nye og erfarne kollegaer.

Kapittel 10: «Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfelleskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?» av Janne Madsen og Eva Bjerkholt.

Høsten 2022 avsluttet det første kullet sin femårige grunnskolelærerutdanning med integrert master. Vi har i forskningsprosjektet STEP utforsket muligheter og utfordringer som de nyutdannede kan møte når de forventes å delta aktivt i profesjonsfelleskapet. I kapitlet undersøker vi hvordan skolene inkluderer de nyutdannede i sine profesjonelle fellesskap. Dataene er basert på transkriberte opptak fra samtaler i forskningssirkler hvor avgangsstudenter og nyutdannede fra denne utdanningen, veiledere for nyutdannede og rektorer deltar. Vi fant at det kunne være vanskelig for

de nyutdannede å være aktive i profesjonelle fellesskaper på skolene. En forutsetning ser ut til å være at de profesjonelle fellesskapene legger til rette for gjensidig læring og inkludering av de nyutdannede lærerne og deres kompetanse. De nyutdannede er ofte usikre på hvordan de kan forholde seg til situasjonen og hva som forventes av dem og trenger støtte i denne prosessen.

Kapittel 11: «Hva står på spill? Om veiledning i lokal skoleutvikling» av Anne Liv Kaarstad Lie.

Her er kollektive prosesser i form av veiledning av ledere i oppvekstfeltet satt på dagsorden og utgangspunkt for forfatterens refleksjoner over egen veilederrolle. Videre er det grunnlagstenkning innen Batesons teorier og systemteoretisk veiledning som danner rammen for kunnskapsgrunnlaget i kapitlet. Forfatteren anvender autoetnografi og følger egen veiledningsrolle i et partnerskap med åtte skoleeiere. Partnerskap er basert på likeverdighet, og her bruker Kaarstad Lie egne notater og logger som datagrunnlag i studien. Dataene er innhentet over en periode på åtte måneder. Materialet anvendes for å belyse følgende forskningsspørsmål: Hvilke meningskategorier hjelper til med å bevege samarbeidet mot felles forståelse? Hvilken betydning har profesjonsspråket og kontekster? Ved å utforske autoetnografi som forskningsmetode analyserer forskeren dataene i sceniske beskrivelser. Lytting i veilederrollen blir et viktig moment for å få fram kollektive meningskategorier for kunnskapsutvikling.

Kapittel 12: «Teori og fagbegrepers posisjon i profesjonsfaglig veiledning» av Anna R. Moxnes og Tove Lafton.

I dette kapitlet setter forfatterne søkelys på teori og fagbegrepers betydning i profesjonsveiledning. De undersøker hvordan teori presenteres i faglitteratur om veiledning, og hvordan teori kan påvirke hva som skjer i veiledning. Det er forfatternes nysgjerrighet rundt hva som skjer når teori og fagbegreper blir perspektiv i veiledning som driver kapitlet. Intervjuer med tre veilederutdannere og tre barnehagelærere bidrar til å utvide hva teori kan være og hvordan teori virker inn i veiledning. Intervjuene analyseres ved hjelp av Haraways monsterløfte og filosofi om *string figuring*. I analysene leses uttalelsene som artikulasjoner inn i en utforsking av hvordan teori, profesjonalitet, fagbegreper og barnehagepraksis kobler seg til hverandre i veiledningssamtalens kunnskapsutvikling.

Forfatterbiografier

Anna Rigmor Moxnes (ph.d.) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanning i veiledning, master i pedagogikk og barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er veiledning, høyere utdanning og barnehagepedagogikk. Moxnes har tidligere redigert en antologi om å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning.

Eva Bjerkholt er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er lærerutdanning, overgang fra utdanning til yrke og profesjonsveiledning. Hun leder det nasjonale «Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere», det nordiske tverrsektorielle nettverket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere «NTI: Nordic Teacher Induction» og i er ledelsen for det europeiske nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Bjerkholdt er også forskningsleder for «STEP: Partnership on Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher», finansiert av Norges forskningsråd 2021–2025.

Tine Dahlskås Krogen er stipendiat i forskningsgruppen for veiledning i profesjon og utdanning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på veiledning, blant annet i samarbeidet mellom praksisfelt og lærerutdanning. Hun underviser i videreutdanning i veiledning og ved flere bachelor- og masteremner.

Lars Opdal er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Han underviser på videreutdanning i veiledning og i grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn. Forskningsinteresser er veiledning, skikkethetsvurdering og studentaktive læringsformer.

Referanser

- Balke, E. (1976). *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk* (1976). Cappelen Forlag.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Dam Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). *Bak veiledningens dør – symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler: Del 1–3 og del 4–6* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.
- Eriksen, H. L. & Sondenå, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning. *Uniped*, 46(2), 115–125. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.5>

- Gjems, L. (1995) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. J. W. Cappelens forlag.
- Hansen, I. M., Kjær, L. J., Hvala, H. Ø., Worum, K. S., Jonsson, S., Blystad, A. & Bjerkholt, E. (2025). Utdanning for profesjonsveiledning. Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning. I E. Bjerkholt, N. Vasseljen, G. S. Steinnes & A. K. Dahl (Red.), *Veiledning for individuell og kollektiv profesjonsutvikling* (under utgivelse). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, I. M. & Worum, K. S. (2025). Samtale, dialog og kollektiv læring i profesjonsveiledning. I E. Bjerkholt, N. Vasseljen, G. S. Steinnes & A. K. Dahl (Red.). *Veiledning for individuell og kollektiv profesjonsutvikling* (under utgivelse). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Rammeplan for pedagogisk veiledning*.
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I. M. & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, 2, 20–25.
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 29–52). Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J. W. Cappelens Forlag.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Moxnes, A. R. (2019). *Sensing, thinking and doing reflection in early childhood teacher education* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2585243>
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. & Heikkinen, H. (2020). Mentoring and induction in the Nordic countries. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (s. 11–26). Cappelen Damm Akademiske.
- Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, 10(4), 69–81.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Christopher Gordon.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap innføring i veiledning og rådgivning*. Høgskoleforlaget.
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: Mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo.
- Søndena, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: Ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.

- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Krogsmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210–222). Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–27). Universitetsforlaget.
- Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar. *Uniped*, (4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Søndenå, K. & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og danning i lyst av ny forskning* (s. 128–151). Høyskoleforlaget.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Vala, H. Ø., Eik, L. T. & Moxnes, A. R. (2022). Å holde liv i gløden – eksamenstekster som utgangspunkt for videreutvikling av veilederutdanning. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 161–173). Universitetsforlaget.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber*. Hans Reitzel Forlag.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35.
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>

KAPITTEL 2

Mellom anerkjennelse og det kritiske – diskurser i veilederutdanningen

Anna Rigmor Moxnes Universitetet i Sørøst-Norge

Heidi Østland Vala Universitetet i Sørøst-Norge

Liv Torunn Eik Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this chapter, we examine how kindergarten teachers as mentor students describe their professional understanding of mentoring, in their written assignments. These mentor students are studying mentoring to become in-service teachers for student teachers in Early Childhood Education (ECE). We examine the following research questions: *Which dominant discourses of knowledge can be identified in mentor students' exam assignments? We ask further: How can this contribute to discussions on knowledge bases in the education of mentors?* Inspired by Foucault, the mentor students' exam assignments were analyzed through a discourse analysis, to uncover what we here describe as two dominant discourses: *recognition* and *the critical*. To further investigate whether these two concepts could be named discourses, we examine key literature including curriculum literature and explore how these two concepts are presented as contradictions in some of the exam papers. Inspired by Derrida, we examine what lies in the space between the contradiction these two concepts create further and discuss how these cohere and interact upon each other. In conclusion, the nuances and tensions in the spaces that might contribute to further development of basic knowledge in mentor education, are discussed.

Keywords: discourses, space, education of mentors, knowledge base, the critical, recognition

Sitering: Moxnes, A. R., Vala H. Ø. & Eik, L. T. (2025). Mellom anerkjennelse og det kritiske – diskurser i veilederutdanningen. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 2, s. 25–44). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch2>

Lisense: CC BY 4.0

Innledning

I arbeidet med å vurdere studenters eksamensbesvarelser har vi blitt oppmerksomme på at studenter har funnet noen teoretiske momenter mer relevante enn andre. Vi har undret oss over hvorfor ulike momenter er valgt, og hvilke grunnlagsteorier og forståelser studentenes ideer kan stamme fra. Denne oppmerksomheten har løftet oss inn i tematikker om læringsprosesser i veiledning. Jambør Ulla og Larsen (2021) er det fremdeles relativt få studier som belyser kvaliteten i veilederutdanninger og forståelser av grunnlagstenkning. For å undersøke grunnlagstenkning i veiledning, fant vi det aktuelt å rette oppmerksomheten mot utvikling av veilederutdanning. Vårt hovedanliggende er å identifisere dominante diskurser i studentenes eksamensbesvarelser, for så å diskutere disse. Vi arbeider inspirert av Foucault (1999, 2006, 2008), og da spesielt hans arkeologiske inngang til diskursanalyse, for å undersøke bakgrunnen og grunnlaget for de teoretiske begrepene studentene skriver fram i tekstene.

Det foregår diskusjoner, blant annet i og i etterkant av NOU 2022: 13, om ulike sider ved veiledningsfeltet, som betydningen av å ha utdannede veiledere, omorganisering av veilederutdanningene og omfanget av veiledningsordningen for nyutdannede lærere. I tillegg presenterer NOU 2022: 13 et snevert kunnskapsgrunnlag om veiledning. Dette gir noen signaler om at veiledningsfeltet er under press og kan ses i sammenheng med at også barnehage- og skolefeltet står i press, der ledere og eiere kan prioritere effektivisering og enkle løsninger (Seland, 2020). På bakgrunn av dette ser vi behov for å undersøke grunnlagstenkningen som virker inn i veiledningsstudentenes utøvelse av veiledning. I eksamenstekster finner vi, i tillegg til teoretiske begrunnelser, også beskrivelser av ulike metoder, teknikker og ideer om hvordan veiledning «skal» gjøres og studentenes forståelser av veileders rolle og funksjon. Ser vi disse funnene i lys av begreper som *makt*, *disiplin* og *diskurser*, inspirert av Foucault (1999, 2008), bidrar studentenes framskrivninger til nye konstruksjoner som aktiveres inn i og påvirker hvordan vi evaluerer og planlegger studieemner.

Diskursene vi avdekker knyttes til teoretiske begreper. Vår analyse av studentenes framskrivninger viser at begrepene ofte står i spenningsforhold til hverandre og slik konstruerer språklige motsetninger (Derrida, 2004). Disse spenningsforholdene ble viktige for oss å utforske videre, fordi de kan føre til noen veiledningsfaglige begrensninger som igjen vil kunne få betydning for veiledningspraksis i barnehager og skoler. For å utfordre motsetningene undersøker vi potensielle mellomrom mellom

begrepene og hva disse mellomrommene kan åpne opp for (Johannessen & Sandvik, 2010).

Denne studien er en del av et prosjekt der vi undersøker studenttekster i veilederutdanningen for å se hvordan studenters framskrivning av egen læring kan gi kunnskap om hvordan utdanningene kan videreutvikles (Eik et al., 2021; Vala et al., 2022). Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstillinger:

Hvilke dominante diskurser om kunnskapsgrunnlag i veiledning kan identifiseres i veiledningsstudenters eksamenstekster?

Hvordan kan kunnskap om dominante diskurser bidra til diskusjon om kunnskapsgrunnlag i veilederutdanningen?

For å undersøke problemstillingene, har vi analysert 42 eksamensbesvarelse fra to kull som gjennomførte emnet «Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen» (30 studiepoeng på masternivå). Analysene synliggjorde flere mulige diskurser. De to tydeligste diskursene vi fant var *anerkjennelse* og *det kritiske*. Det kritiske rommer kritisk tenkning, kritisk refleksjon, kritiske spørsmål med mer. Dette ledet til dybdeundersøkelse av hvordan disse begrepene ble aktivert teoretisk i veiledningsfeltet der vi videre studerte begrepene i pensumslitteratur, samt i ulike styringsdokumenter. Undersøkelsen av pensumlitteratur og styringsdokumenter, i tillegg til analysen av eksamenstekstene ble samlet sett vårt grunnlag for å gjøre en diskursanalyse inspirert av Foucault.

Teoretisk rammeverk – fanget i og drevet av diskurser, makt og disiplin

Kapittelets teoretiske rammeverk bygger på Foucaults begreper dominante diskurser, disiplin og makt (Foucault, 1999, 2006, 2008). Foucault understreker hvordan vi alle er fanget i og samtidig drevet av diskurser. Diskurser driver oss, men vi driver også diskurser videre. I dette perspektivet forstås diskurser som produktive, som kraft, noe som skaper engasjement, men like fullt noe som styrer og dominerer oss i så vel vår profesjonsutøvelse som i vår private sfære. Diskurser forstås som overordnede teoretiske perspektiver, normative retningslinjer og regler, faglige og politiske ideer, påstander og «sannheter» som igjen bør undersøkes videre. Ifølge Foucault (1999, s. 9) kan diskursen «nok framtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten». Slik knytter Foucault diskurser til makt, men også

til begjæret som makt og ønsket om makt fører med seg. Dette gjør oss nysgjerrige på de faglige diskursene i veiledningsstudiene, og hvordan vi som undervisere påvirker og former de kunnskapene veiledningsstudenter blir grepet av og igjen fører videre. Larsen og Ulla (2021, s. 46) viser til at «veileder og veisøker ikke er fri fra et allerede eksisterende rasjonale av kunnskap som er akseptert og betraktes som rasjonelt», noe som igjen favner kjernen i vår undersøkelse. For hvilke faglige perspektiver kunne studentene og vi som lærere ikke fri oss fra? Vi var alle fanget av og grepet av kunnskapsrasjonale og diskursene som preget veilederutdanningen.

Disiplin er et annet begrep inspirert av Foucault (2008) som knyttes til makt, og som vi opplever som et produktivt teoretisk konsept i vår undersøkelse. Foucault (2008, s. 123) ser disiplin i sammenheng med begreper som kontroll, lydighet, å være til nytte og til føyelighet, og skriver om disiplin at «den adskiller makten fra kroppen» (vår oversettelse). Disiplinering av kropp handler om å gjøre kroppene føyelige. Å avskille kropp fra makt kan virke som å være langt fra en undersøkelse av studenttekster, men samtidig er «disiplinen detaljenes politiske anatomi» (Foucault, 2008, s. 125, vår oversettelse). Ulike «regler» for bruk av mimikk, ord, begreper og kroppsspråk, kan ses som uttrykk for disiplinering av veilederkroppen, og igjen hvordan veiledningen gjennomføres. Larsen og Ulla (2021, s. 47) viser til hvordan kropp og kroppslige erfaringer innskriveres gjennom stadig nye erfaringer. Vi ble opptatt av hvordan makt og diskurser kom til syne i tekstene gjennom detaljer om hvordan veiledning skal og ikke skal gjennomføres, og hvordan ideer om veiledning veves inn i apparater av disiplinerende krefter (Larsen & Ulla, 2021, s. 48). Å undersøke diskurser åpner for å inkludere ideene om veiledning som presenteres i utvalgt litteratur, samt tradisjoner og ideer om veiledning som studentene bringer inn og som eksisterer på deres arbeidsplasser som ytterligere disiplinering. Langelotz (2013) knytter disiplinerende makt til veiledning ved å vise til prosesser, som for eksempel normaliseringsprosesser og hvordan vi hele tiden jobber for å bli normale som motvekt til det unormale. Hun beskriver kunnskapssamfunnet som kanskje en av de mest disiplinerende maktteknologiene i vår tid (Langelotz, 2013, s. 385). Eksamen som fenomen kan forstås som en disiplinerende maktteknologi, der studentene og vi som undervisere både disiplinerer og blir disiplinert. Undersøkelse av dette krever at vi både leser kritisk, men også leser med etisk bevissthet og med forståelse for at tekstene er eksamenstekster.

Metodologi å bygge opp et kritisk forskningsrammeverk

Å undersøke diskurser inspirerer til en kritisk inngang. Kritiske forskningsinnganger i veiledningsfeltet har vært initiert av eksempelvis Bjerkholt (2017), Lafton et al. (2022), Larsen og Ulla (2021), Søndena (2009) og Wang og Odell (2002). Disse bidragene har inspirert kapittelets forskningsdesign og metodologiske innganger til et kritisk kvalitativt design hvor analyse av diskurser får betydning (Foucault, 1999, 2006, 2008). Det er nettopp i diskursen at makt og kunnskap bindes sammen, og de begrepene studentene velger i eksamensbesvarelsene viser noen dominante forståelser av veiledning. I foucaultiansk diskursanalysetradisjon er poenget å avdekke skjulte maktstrukturer diskurser fører med seg (Brinkmann, 2012; Rhedding-Jones, 2005). En diskurs kan forstås som et mulighetsfelt som blir belyst gjennom å undersøke nettverk av utsagn, praksiser med mer (Schaaning, 2013; Sell, 2022). Tekstene vi har analysert kan ses som slike nettverk av utsagn, ved at studentene i eksamensteksten skriver fram sine forståelser av begreper i kombinasjon med eksempler fra egen veiledningspraksis. Ved å lese eksamenstekstene kritisk (Rhedding-Jones, 2005) og se på hvordan begreper tas i bruk, fikk vi innsikt i nettverk av utsagn der vi markerte det vi forstod som diskurser. Hva studentene skriver i sine tekster er disiplinert (Foucault, 2008) av ordlyden i eksamensoppgaven, innholdet i undervisningen og i pensumlitteraturen. Eksamenstekstene bygget på studentenes logger fra gjennomført veiledning og andre arbeidskrav gjennom semesteret, og bestod av to deler. Den første delen tok utgangspunkt i en selvvalgt problemstilling som studentene drøftet ut fra faglige og etiske perspektiver samt egne veiledningserfaringer. Den andre delen var en metatekst der studentene skulle beskrive og drøfte egen læring og utvikling som veileder. Sammen ga disse to delene et bilde av studentenes læringsprosess. Alle diskursene vi fant i tekstene har blitt diskutert før vi valgte ut de to diskursene vi anså som mest dominante.

I diskursanalyse inspirert av Foucault, er intensjonen å undersøke hvordan fenomenet framstår, men også bakgrunnen for fenomenet (Rønbeck & Rønbeck, 2012). Etter hvert som vi avdekket det vi betegner som dominante diskurser i eksamenstekstene, så vi behov for å undersøke begrepene, hvor de stammer fra, hvordan de kom inn i veiledningsfeltet og hvordan de aktualiseres i pensumlitteraturen. Når vi videre introduserer de to dominante diskursene, *anerkjennelse* og *det kritiske*, er ikke disse del

av teorigrunnlaget, men skrives fram som del av analyse og funn. Ifølge Holten (2012, s. 53) handler analyseprosessen om å se begreper i en større helhet, slik at det blir mulig å analysere «makt, maktens virkninger og de diskursive formasjoner som til enhver tid sirkulerer i samfunnet». Analyse- og utvalgsprosessen tydeliggjøres i det som følger.

Funn – utvelgelse og framskriving av diskurser

Som nevnt analyserte vi først 42 eksamenstekster med blick på hva vi opplevde som sentrale forståelser i den enkelte tekst. Gjentakelser av sentrale begreper og hvordan begrepene ble skrevet fram, var avgjørende for at vi definerte dem som diskurser. Diskursene analysen avdekket, var *ideen om å være anerkjennende som veileder og utfordringene med å være kritisk eller stille kritiske spørsmål*. Også andre begreper trådte fram i tekstene, som skjønn og bruk av bestemte strukturerte arbeidsmetoder og modeller. Vårt valg ble å følge de to som vi opplevde som mest dominerende, men som likevel hører til den kategorien Foucault (1999, s. 22) beskriver som diskurser som «framtrer som nærmest åpne for enhver», ved at diskursene kan diskuteres og er mer åpne enn lukkede og underliggende diskurser.

Måtene *anerkjennelse* og *det kritiske* var skrevet fram på i flere av tekstene, ga oss grunnlag til å lese anerkjennelse og det kritiske som uttrykk for motsetninger. Motsetninger kan forstås som ytterpunkter som står i spenningsforhold til hverandre. Tenkere som Derrida (2006) viser til hvordan kraftige motsetninger som nærmest forstås som dikotomiske framstillinger, begrenser oss og påvirker tenkningen vår, fordi det alltid vil være maktrelasjoner i motsetninger. Begrepene som utgjorde diskursene, var i flere tekster satt opp mot hverandre og fikk slik uttrykk som kan minne om dikotomier, eller begrepsmessige motsetninger (Larsen, 2017, s. 22). I flere av eksamensoppgavene beskrev studentene anerkjennelse som en motsats til eller som noe som ikke var forenlig med kritisk tenkning. I noen av tekstene ble det også skrevet fram hva studenten mente var å foretrekke framfor det andre. Å undersøke motsetninger blir dermed et metodisk grep som oppstod underveis i kartleggingen av diskursene.

For Derrida (2004) er poenget å utfordre og undersøke det som ligger utenfor teksten som en del av teksten. Han bruker begreper som «alltid allerede», der intensjonen er å åpne opp for noe annet, framfor å lukke igjen (Derrida, 2006). Bruk av begreper som *movements* og *between*

two levels fra Deleuze, inspirerer Johannesen og Sandvik (2008) til å introdusere begrepet *mellomrom*. Mellomrommene betegner noe som befinner seg mellom ytterpunktene i et motsetningsforhold. Motsetningsforholdet kan også være noe av det som blir gjort usynlig av dominante diskurser (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 54), som alle de grånyansene som forsvinner hvis vi bare tenker svart/hvitt. Å undersøke hva som befant seg i mellomrommet og hva som ble skjult av diskurser i studenttekster og i pensumlitteratur ble et ytterligere grep i våre analyser og drøftinger.

For å velge ut aktuelle sitater, gjennomførte vi en ny analyse av eksamenstekstene der vi kategoriserte ut fra om de handlet om anerkjennelse, kritiske tenkning eller om spenningsforholdet mellom disse to begrepene. Utvalget ble gjort med utgangspunkt i den første problemstillingen: *Hvilke dominante diskurser om kunnskapsgrunnlag i veiledning kan identifiseres i veiledningsstudenters eksamenstekster?* Denne prosessen ledet til de utvalgte sitatene som følger.

Vi har delt funnene inn i tre kategorier: (1) *anerkjennelse*, hvor kriteriene for utvalget var hvordan begrepet forstås, hva det knyttes til og til slutt om begrepet blir en overordnet verdi. I kategori (2), *det kritiske*, har vi brukt den samme inndelingen som for kategori 1. For kategori (3), *rommet mellom anerkjennelse og det kritiske*, har vi undersøkt tekstene etter det vi forstår som mellomrom for å få fram nyanser i forståelsene (Derrida, 2006; Johannesen & Sandvik, 2008).

1. Anerkjennelse

For å vise hvordan studenter engasjerte seg i anerkjennelse som begrep velger vi her ut to sitater som belyser hvordan anerkjennelse kan forstås i veiledning:

Som veileder er det viktig å være støttende, vise tålmodighet og skape gode relasjoner for veiledningen.

Som veileder er det viktig å ha en anerkjennende måte overfor veisøker for å prøve å forstå og skape et innblikk i veisøkers perspektiv.

Disse to sitatene viser eksempler på hvordan anerkjennelse knyttes til støtte, tålmodighet, relasjonsbygging og forståelse for den andre. Anerkjennelse som støtte skrives fram som en dominerende forståelse i majoriteten av tekstene vi undersøkte, uavhengig av om studentene anvendte anerkjennelse som hovedbegrep i teksten eller ikke.

For videre å undersøke hvordan studentene anvendte begrepet anerkjennelse har vi funnet et utvalg av sitater som viser ulike tilnærminger: «Med det tenker jeg at veisøker opplever seg anerkjent; at jeg bygde på veisøkers ytringer. Slik viste jeg, som veileder, at jeg anerkjente veisøkers ytringer som viktige i felles meningsskapning.» Her er det hvordan studenten evner å parafasere og bygge videre på veisøkers ytringer, som uttrykkes som sentralt for veisøkers opplevelse av anerkjennelse og som forutsetning for felles meningsskapning.

Anerkjennelse ses også i sammenheng med refleksjon i flere besvarelser, som i dette eksempelet: «Jeg tenker å være anerkjennende kan være av stor betydning for refleksjon. Jeg opplever at å være anerkjennende vil gjøre veisøker trygg og gi mulighet for å åpne seg, samtidig vil veisøker føle seg sett og hørt.» Her knyttes også anerkjennelse til å skape trygghet som forutsetning for åpenhet. I tillegg er det å bli sett og lyttet til en forutsetning det gjerne vises til for å framheve egen anerkjennende væremåte som veileder.

Anerkjennelse ble også sett i sammenheng med andre aspekter. I en av eksamenstekstene åpner en student med følgende:

Alle mennesker bør jobbe mot å være anerkjennende i sin væremåte overfor andre. Dersom alle lytter, bekrefter, aksepterer og forstår hverandre, ville vi kunne ha et mer åpent samfunn der vi får være den beste utgave av oss selv. Vi vil alle kunne bruke det å ha en anerkjennende væremåte inn i vår profesjon.

Vi ser flere eksempler som har likheter med dette sitatet. Slike framskrivninger av anerkjennelse som noe overordnet er med på å støtte vår forståelse av at anerkjennelse er en grunnleggende verdi i profesjonsfeltet, som studentene tar med inn i forståelsen av veiledning.

2. Det kritiske

For å vise hvordan studenter engasjerte seg i det kritiske som begrep i veiledning velger vi å vise eksempler på ulike forståelser og anvendelser av begrepet *det kritiske*:

Det å være usikker og gi tid for å være i tvil over handlingene kan bidra til å reflektere kritisk over sin egen praksis. [...] Hensikten med kritisk refleksjon er et redskap for å hjelpe veisøker til å utvikle seg selv på. Tenke over hva gikk bra? Hva gikk ikke så bra? Og hvordan det kan gjøres bedre neste gang? Disse spørsmålene kan bidra til en dypere refleksjon hos veisøker.

Som sitatet viser ses det kritiske i sammenheng med refleksjon, og skrives fram som komplekse prosesser i veiledning. Det knyttes til individuell læring og utvikling av egen praksis, men også det å våge å tvile og undersøke usikkerhet. Det handler med andre ord ikke bare om å gjenspeile en vellykket praksis, men om å våge å gå mer i dybden. For å undersøke hvordan studentene gjenkjenner begrepet, har vi valgt ut sitater som viser litt ulike tilnærminger: «Om jeg som veileder hadde fulgt opp noen av disse spørsmålene ved å se på situasjonen og systemet med litt kritisk blikk, ville vi kanskje også kunne få i gang veisøkers refleksjon enda mer enn vi klarte.» I dette eksempelet knyttes det kritiske til begrepet kritisk blikk og til det å stille det studenten betegner som spørsmål for å fremme refleksjon. I det neste utsagnet ses det kritiske i lys av begreper som undring og det å skape motivasjon:

Jeg tenker at det å reflektere kritisk og undre oss sammen er godt for oss alle iblant. Som veileder tenker jeg det er viktig å være motivator i veiledningen for å ha et kritisk perspektiv og utfordre veisøker til å reflektere kritisk selv over sin egen praksis.

Tidvis kan kritisk nærmest framtre som en verdi, og i en av eksamens tekstene stod følgende sitat: «Kritisk tenkning blir betraktet som en viktig verdi i vårt demokrati, da det står skrevet i mange ulike styringsdokumenter og rammeplaner.» Studenten uttrykker en forståelse av kritisk tenkning som begrep med en verdirelatert posisjon, noe som argumenterer for hvorfor kritisk kan ses som en dominant diskurs.

Andre eksempler illustrerer mer varierte forståelser:

Kritisk tenkning er et begrep som i første omgang kan oppfattes som noe negativt, og da særlig i forbindelse med veiledning. Går vi nærmere inn på begrepet kan vi få en dypere forståelse av det. Det handler først og fremst om å stille spørsmål og undre seg over ulike temaer eller praksiser.

Her problematiseres forståelser av det kritiske som *kritikk*, det å *kritisere noe* eller *noen* for å finne feil eller plassere skyld. Studenten utdyper videre en mer nyansert forståelse. Det problematiske med det kritiske finner vi igjen i flere tekster: «Jeg er en person som ønsker å ivareta de rundt meg best mulig, og kan da kanskje holde igjen for kritisk tenkning da dette kan skape 'ubehag' for veisøker.» Vår tolkning av dette er at studenten er påvirket av verdier som preger barnehageprofesjonen, som anerkjennelse koblet til trygghet og omsorg. Det å utfordre, være uenig og stille kritiske spørsmål leses her som motsetninger til disse verdiene.

I en annen besvarelse finner vi følgende sitat: «En av årsakene kan være at en slik tilnærming til veiledning, med fokus på kritisk tenkning, kan være ukjent for veisøker.» Dette sitatet er valgt ut fordi det representerer noe vi ser spor av i flere av oppgavene; en begrunnelse for motstand mot å ta i bruk ulike kritiske tilnærminger i veiledning.

3. Rommet mellom anerkjennelse og det kritiske

Studentene skriver fram ulike forståelser av forholdet mellom anerkjennelse og det kritiske. I flere av eksamenstekstene tydeliggjøres mellomrommet mellom begrepene: «Som veileder kjenner jeg på det å stille spørsmål som gir veisøker motstand som noe vanskelig. En prøver seg forsiktig frem for ikke å utsette veisøker for ubehageligheter.»

Ønsket om å beskytte veisøkeren og det å unngå å skape ubehag blir her noe nyansert ved at studenten viser til betydningen av å «prøve seg forsiktig frem». Her er det et ønske om å handle, men å handle med aktsomhet.

Ved å skape tillit og opparbeide seg en god relasjon til studentene mener jeg det er større sannsynlighet for at de åpner seg og tør å være ærlig i veiledningen. Dette er også med på at både jeg og studentene kan tenke kritisk, og stille kritiske spørsmål i veiledningen, uten at man tar det negativt.

Denne studenten gir uttrykk for en forståelse som er mindre preget av motsetninger. Betydningen av tillit og relasjonsarbeid tydeliggjøres her som en prosess hvor veileder gradvis nærmer seg å tenke kritisk og stille kritiske spørsmål. Det kan også synes som studenten ser en risiko i denne prosessen når hen legger til at dette handler om å «tørre». Relasjon mellom veileder og veisøker kan stå på spill.

Vi finner i flere av tekstene at begrepene kan virke sammen og gjensidig påvirke hverandre: «For å inspirere veisøker til kritisk tenkning, er det nødvendig at veisøker opplever seg anerkjent.» Dette sitatet gjenspeiler en forståelse av anerkjennelse som en forutsetning for kritisk tenkning. Her ligger det til grunn at veisøkeren må oppleve seg anerkjent for å kunne ta imot og respondere på muligheter for kritisk tenkning.

De følgende sitatene ser anerkjennelse og det kritiske i lys av henholdsvis profesjonskunnskap og kollektive dimensjoner:

Det å utfordre og samtidig støtte til refleksjon vil være med på å bidra til ny kunnskap om hvordan man utøver yrket.

Vi lærer i relasjoner til andre mennesker. Det å se ting i sammenheng, enn hver for seg. Åpne og undrende spørsmål kan bidra til en kritisk refleksjon over hva handlingene betyr.

Her knyttes læring i relasjon til mellomrommet, til handlinger og i fellesskap undersøke hvordan ting henger sammen. Det kollektive perspektivet blir slik et ytterligere bidrag til hvordan begrepene virker sammen og skaper forutsetninger for hverandre.

Spring av diskurser i pensumlitteratur

Når vi gjør en diskursanalyse inspirert av Foucault innebærer det å undersøke hvordan et fenomen framstår, men også hvordan fenomenet kom inn i feltet (Rønbeck & Rønbeck, 2012). Dette handler, ifølge Holten (2012, s. 53), om å knytte begreper opp mot en større helhet, slik at det blir mulig å analysere «makt, maktens virkninger og de diskursive formasjoner som til enhver tid sirkulerer i samfunnet», i denne sammenhengen veilederutdanningen. For å undersøke bakgrunnen for begrepene anerkjennelse og det kritiske har vi valgt å gå inn i begrepene ved hjelp av ulike styringsdokumenter og pensumlitteratur som brukes, eller har blitt brukt i veilederutdanninger vi har kjennskap til.

Anerkjennelse – begrepets plass i veilederutdanningen

Anerkjennelsesbegrepet anvendes i styringsdokumenter som omhandler barnehagen både i barnehageloven (2005) og i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet vektlegges også i *Lærerprofesjonens etiske plattform*, som viser til at lærernes verdier, holdninger og handlinger har betydning for dem vi jobber for og med (Utdanningsforbundet, 2012). I emneplanen for studiet framgår ikke anerkjennelse som et sentralt begrep, men «støtte» og «å lytte» inngår i læringsutbyttebeskrivelsene rettet mot studentenes ferdigheter.

Anerkjennelse er forankret i profesjonens verdier og prinsipper. Ser vi til veiledningsfeltet har anerkjennelsesbegrepet blant annet vært preget av Schibbye (1984, 2009), Bae og Waastad (1992) og Bae (1992) sine forståelser av begrepet. Bae tar utgangspunkt i Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse i sin drøfting av anerkjennelsesbegrepet som vektlegger de anerkjennende relasjonene mellom mennesker som grunnlag for

utvikling og vekst. Schibbys teori (1984, 2009) er blant annet inspirert av den tyske filosofen Hegel og hans ideer om at mennesker er avhengig av hverandre, Bubers teori om menneskets ulike måter å betrakte og møte andre mennesker på og Meads speilingsteori som handler om at omgivelsene har betydning for hvordan vi forstår oss selv og handlingene vi gjør (Schibbye, 2009). Schibbye og Baes perspektiver har vært del av pensum på veilederutdanningene siden slutten av 1990-tallet. Her er opplevelsessiden i relasjoner vektlagt, der likeverd mellom partene og partenes avhengighetsforhold skaper gjensidige forutsetninger for hverandre. Disse perspektivene var del av pensumlitteraturen til studentgruppen i denne studien (både gjennom tekster av Schibbye, men også i Ulleberg, 2014 og i Ulleberg & Jensen, 2017).

En annen tilnærming til anerkjennelsesbegrepet som anvendes i noe pensumlitteratur bygger på Honneth. Ifølge Honneth er anerkjennelse et behov alle mennesker har, og hvordan anerkjennelse kan skje, kaller han en moralsk grammatikk om sosiale konflikter (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 20). Honneth (2007, s. 226) setter i verk en tredeling av anerkjennelse, inspirert av en tidlig tekst fra Hegel, der han retter oppmerksomhet mot kjærlighetens, rettens og solidaritetens anerkjennelsesformer. Videre knyttes denne tredelingen til kamp om anerkjennelse og «et mulig normativt grunnlag for en samfunnskritikk» (Honneth, 2007, s. 243). Anerkjennelse betegner, i denne tilnærmingen, både betingelser og forpliktelser, og den enkeltes autonomi kan først realiseres gjennom de ulike anerkjennelsesformene, som rettslig respekt, kjærlighet og verdsetting. Anerkjennelse inneholder idealer som krever mer enn hva som til enhver tid blir praktisert (Honneth, 2007, s. 248), og knyttes dermed til det kritiske.

Tittelen på sentrale bøker brukt i utdanningen kan også gjenspeile forståelser av anerkjennelse som en viktig verdi, som for eksempel boken *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (Eide et al., 2008). Det samme gjør mye brukte sitater som dette fra den danske filosofen Løgstrup om «at have noget af et menneskes liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 36). Slike kraftfulle signaler er med på å bygge opp under det vi etter hvert våger å kalle en diskurs.

Det kritiske – begrepets plass i veilederutdanningen

I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) er «kritisk» et begrep som anvendes om å styrke barns kritiske tenkning. I emneplanen for veilederutdanningen er kritisk anvendt som begrep i

læringsutbyttebeskrivelsene. I pensumlitteraturen knytter Bjerkholt (2017, s. 87) kritisk tenkning til definisjoner av veiledning ved at det handler om å fremme veisøkers læring. Videre skriver hun at «refleksjon og kritisk granskning av antagelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling» (Bjerkholt, 2017, s. 88). Hun påpeker at det er det profesjonsorienterte som gir rom for det kritiske perspektivet. Med andre ord, når veiledningen foregår knyttet til profesjoner og utvikling av profesjonell praksis, må det, jamfør Bjerkholt (2017), være rom for kritisk tenkning og kritisk granskning av en situasjon, av kunnskapsgrunnlaget og av forholdet mellom veisøker og veileder.

I veiledningslitteraturen finner vi Skagen (2013, 2021) som sporer utspring for det kritiske i norske pedagogiske disipliner tilbake til tidlig 1970-tall. Habermas (Skagen, 2021, s. 53) er aktivt sitert som inspirasjon til ideer om den maktfrie dialogen, der det bedre argumentet er det som vinner fram. Handlings- og refleksjonstradisjonen utviklet av Handal og Lauvås dominerte veiledningsfeltet gjennom 1980- og 1990-tallet. Her vektlegges et refleksjonsbegrep basert på Schöns begreper *reflection-on-action* og *reflection-in-action*. Ideen er at gjennom refleksjon om og i handling kan det utvikles personlig innsikt og flere handlingsalternativer. Skagen (2013, 2021) og Søndena (2004, 2009) er begge kritiske til refleksjonsbegrepet slik det praktiseres i handlings- og refleksjonstradisjonen, fordi det i liten grad stiller krav til endringer og kritisk tenkning. Kritikken peker på at refleksjon blir en hvilepute for virkelig kritisk granskning av praktisk handling i veiledning. Refleksjon ses gjerne i sammenheng med begrepet kritisk, men refleksjon er mangefasettert, og ikke nødvendigvis et begrep som fremmer kritisk tenkning (Moxnes, 2016). Kritiske perspektiver og forskning har i lengre tid vært anvendt i veilederutdanningene (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2013, 2021; Søndena 2004, 2009; Wang & Odell, 2002) og har bidratt til økt oppmerksomhet på det kritiske.

Drøftinger

I lys av teori og funn vil vi her diskutere det første spørsmålet i problemstillingen: *Hvilke dominante diskurser om kunnskapsgrunnlag i veiledning kan identifiseres i veiledningsstudenters eksamenstekster?*

Foucault (2008) understreker hvordan vi alle er drevet av eller driver våre egne diskurser. Han vektlegger at diskurser kan forstås som overordnede teoretiske perspektiver, normative retningslinjer og regler, faglige og

politiske ideer, påstander og «sannheter». Gjennom lesninger i analyseprosessen av eksamenstekstene trer det fram spesielt to begreper som aktuelle diskurser: *anerkjennelse* og *det kritiske*, knyttet til tenkning og refleksjon. Undersøkelsen av begrepene i pensumslitteratur og styringsdokumenter bidrar til å styrke begrepene sin posisjon som diskurser ved at de framtrer som to av flere overordnede teoretiske perspektiver i veiledningsfeltet. Hyppighet i bruk av begrepene var avgjørende for vår utvelgelse av disse. Diskurser kan ses som et engasjement og som kraft (Foucault, 1999). Når en stor andel av studentene velger å belyse ett eller begge disse begrepene i sine eksamenstekster, vitner det om at begrepene *anerkjennelse* og *det kritiske* skaper engasjement for veiledning, og samtidig styrer og dominerer de hvordan veiledning forstås og utøves av studentene.

Vi er alle fanget av og drevet av diskurser (Foucault, 1999). Kunnskapsrasjonale som preget veiledningsstudiet hadde delvis sammenheng med læringsutbyttebeskrivelser i utdanningen. Også holdninger og verdier i utdanningssektoren og barnehagefeltet virket inn og påvirket hva som var mulig å tenke og gjøre innenfor veiledningsstudiets rammer. I funnene kommer diskursene til syne i hvordan *anerkjennelse* og *det kritiske* er brukt i sitater som markerer hvordan studentene forstår begrepene. Studentenes forståelser av begrepene kan tolkes som uttrykk for diskurser, eller former for makt som påvirker hvordan de må handle og tenke som veiledere. Studentene brukte betegnelser som betydningen av relasjoner, støtte, tålmodighet og å ha forståelse for og innblikk i veisøkers perspektiv som argumenter for hvorfor *anerkjennelse* ses som viktig i en veiledningskontekst. Som en overgang til *det kritiske* viser sitatene at noen studenter skriver fram begrepet *anerkjennelse* som en forutsetning for å kunne stille kritiske spørsmål. Videre ses usikkerhet, spørsmålsstillinger, å gi tid til å være i tvil og betydningen av tvil i sammenheng med *det kritiske*, gjennom kritisk tenkning og kritisk refleksjon. Bevissthet på og opplevelser med bruk av kropp og kroppslige erfaringer (Larsen & Ulla, 2021, s. 47) er med på å understreke viktigheten av begrepene for studentene, som når de skriver om hvordan spørsmål kan skape ubehag og hvordan veileder da holder tilbake kritiske spørsmål nettopp for å unngå å skape ubehag. Det å våge å stå i ubehag handler om å forholde seg kritisk til disiplinerende krefter i veiledning (Larsen & Ulla, 2021), for igjen å utforske og overskride egne grenser og for å kunne bidra til mer kritisk refleksjon (Lafton et al., 2022).

Et annet begrep vi introduserer er disiplinerende makt i form av normaliseringsprosesser (Langelotz, 2013, s. 385). Normaliseringsprosesser blir

synliggjort i besvarelsene ved at studentene skriver om sine bestrebelser for å nå opp til idealet om «den normale» eller «optimale» veiledningen. Dette kommer blant annet fram når studentene skriver om sin ivaretaging av veisøkeren og hvordan de arbeider for å stille åpne og undrende spørsmål, samt gjennom ideene om at det finnes riktige og gode måter å stille spørsmål på. Noen av sitatene viser at det kritiske står i konflikt med anerkjennelse, som når studentene skriver at de prøver seg forsiktig fram når de stiller spørsmål som gir veisøker motstand. Dette leser vi som signaler på en verdikonflikt hos noen av studentene, noe som kan skje når vi introduserer kritisk tenkning til et felt der anerkjennelse og omsorg er høyt verdsatt. Vi ser at anerkjennelse ikke er direkte nevnt i læringsutbyttebeskrivelsene. Anerkjennelse er slik noe studentene har med seg inn i veiledningsstudiet som verdi og grunnlagstematikk, og som de gjenkjenner i møte med begrepet i pensumlitteraturen. Begrepet blir dermed en aktiv maktteknologi (Langelotz, 2013, s. 385). Studentenes tidligere utdanning og de rådende diskursene i profesjonen, sitater i pensumlitteraturen – som sitatet fra Løgstrup (2010, s. 36) om å holde et annet menneskes liv i våre hender – og andre poeng som skrives fram om anerkjennelse berører og forfører. Slik påvirkes vi av verdier på feltet. Dette kan forstås som et paradoks i lys av rådende perspektiver på veiledningsfeltet, der nettopp det å være kritisk og kritisk tenkning har blitt etablert som betydningsfulle perspektiver (Bjerkholt, 2017; Lafton et al., 2022; Moxnes, 2016; Søndena, 2004, 2009).

I analyseprosessen ble først det kritiske og anerkjennelse tydelig for oss som motsetninger, nesten som en form for dikotomi. Etter hvert som vi finleste eksamenstekstene, kom flere nyanser av forståelser fram. Disse nyansene viser hvordan flere av studentene skapte forståelser som kan plasseres i mellomrommet mellom anerkjennelse og det kritiske. Mellomrom betegner noe som er imellom ytterpunktene i et motsetningsforhold, og kan også være noe av det som blir gjort usynlig av dominante diskurser (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 54), som alle de grånyansene som forsvinner hvis vi bare tenker svart/hvitt. Ett eksempel på slike grånyanser er et sitat der studenten skriver at «for å inspirere veisøker til kritisk tenkning, er det nødvendig at veisøker opplever seg anerkjent». Sitatet gjenspeiler en forståelse av anerkjennelse som en forutsetning for kritisk tenkning, og er slik sett et markant utsagn. Her ligger det til grunn at veisøkeren må oppleve seg anerkjent for å kunne ta imot og respondere på muligheter for kritisk tenkning. Andre nyanser er når studenter beskriver hendelser

der de opplever å bli utfordret som ubehagelige. Til tross for nyansene vi finner i mellomrommet, viser flere av situatene at anerkjennelse som støtte blir foretrukket framfor det å være kritisk, stille kritiske spørsmål eller forsøke å få til kritisk refleksjon. Dette er interessant og vitner om at vi i framtiden må tydeliggjøre for studentene at å arbeide med det kritiske ikke er en motsetning til, men en sentral del av anerkjennelse (Honneth, 2007; Pettersen & Simonsen, 2010; Schibbye, 2009).

Ifølge Larsen og Ulla (2021, s. 46) er ikke veiledningen fri fra et «alle-rede eksisterende rasjonale av kunnskap som er akseptert og betraktes som rasjonelt». I teoridelen spør vi hvilke faglige perspektiver vi kunne fri oss fra og om det var mulig å fri oss fra de diskursene som rådet. Hvordan vi som undervisere har formet studieemnet og gjennomfører vår undervisning er med på å bygge opp rundt studentenes engasjement. Ifølge Foucault (1999, 2008) er diskurser forbundet med makt og begjær. Hva slags makt som styrer valget bak bruken av anerkjennelse og det kritiske er uklart. Vår rolle som utdannere, og studentenes behov for å tekke oss, og «begjæret» etter anerkjennelse og gode karakterer, kan virke inn som en form for kraft som ikke kan utelukkes. Dersom vi har vist spesielt engasjement for disse begrepene i vår undervisning, vil det kunne være en betydelig kraft bak studentenes valgte tematikker. Dette gjør oss oppmerksomme på hvorvidt vi klarer å være bevisste hvilke diskurser vi lar føre vår undervisning, og om vi velger pensumlitteratur som gir studentene kunnskapsgrunnlag til å kunne diskutere tematikkene inngående. Dette handler om hvilke teoretiske perspektiver vi lar prege utdanningen, og hvordan vi eksempelvis ved å anvende ulike perspektiver på anerkjennelse og det kritiske, kan vise hvor mangefasettert og overgripende begrepene kan være. Holten (2012, s. 53) påpeker at «makt, maktens virkninger og de diskursive formasjoner som til enhver tid sirkulerer i samfunnet» er vesentlig innen diskursanalyse. Når vi gjennom denne studien har undersøkt begrepene anerkjennelse og det kritiske som diskurser opp mot en større helhet, har maktens virkninger bidratt til å gi oss andre forståelser enn de vi hadde da vi planla studiet.

Vi har identifisert to sentrale begreper og videre vist til hvor begrepene kommer fra og hvordan de er aktive som del av kunnskapsgrunnlaget i utdanningen. Både undersøkelser av studenttekstene, pensumlitteraturen og diskusjonen rundt våre roller som undervisere bidrar til hvordan kritisk og anerkjennelse framtrer som diskurser.

Tanker til veien videre

Som tanker til veien videre, vil vi her videreutvikle drøftingene av spørsmål to i problemstillingen: *Hvordan kan kunnskap om dominante diskurser bidra til diskusjon om kunnskapsgrunnlag i veilederutdanningen?* Som vi skrev innledningsvis, foregår det diskusjoner i etterkant av NOU 2022: 13 om blant annet betydningen av å ha utdannede veiledere og om organisering av veilederutdanningen. Vi har påpekt tidligere at denne utredningen presenterer et snevert kunnskapsgrunnlag om veiledning. Diskusjonene så langt viser til behov for et bredt og nyansert teorigrunnlag. Når funn og teori diskuteres, blir det også tydelig at vår utøvelse av undervisningspraksis og begrunnelser for denne, er noe vi ikke nødvendigvis selv er i stand til å vurdere der og da. «Disiplinen fabrikkerer [...] 'føyelige' kropp» skriver Foucault (2008, s. 123, vår oversettelse), og i en politisk lydighetssynsvinkel svekkes disse føyelige kroppenes krefter ved at makten skilles fra kroppen (Foucault, 2008, s. 124). Vi som utdannere er disiplinert inn i bestemte måter å gjøre vår undervisning på og å være føyelige i møter med ytre styring, som styringsdokumenter, men også i møter med dominerende faglige diskurser. Diskursanalysen viser hvordan veiledningsstudentenes tenkning utfordres når kritisk tenkning møter et felt der anerkjennelse og omsorg er høyt verdsatt. For en del av studentene kan det ta tid å forstå hva kritisk tenkning innebærer og hvordan det virker inn i og styrker en anerkjennende væremåte. Dette utfordrer hvordan vi forstår ulike nyanser i fagbegreper og dybdekunnskapen bak begrepene og hvordan vi klarer å utnytte slike kunnskapsperspektiver for å innpasse ulike fagbegreper inn i undervisning og i veiledningspraksis.

Undersøkelsen av studentenes eksamenstekster og av teori som knyttes til anerkjennelse og det kritiske, viser at det er nødvendig å gå grundigere inn i teoretiske perspektiver for å få fram hvordan begrepene overlapper og påvirker hverandre. For kan man være anerkjennende uten samtidig å arbeide for å fremme kritisk tenkning og kritisk refleksjon? Og kan det kritiske virke som kritisk tenkning eller kritisk refleksjon uten at det er anerkjennelse med i bildet? Følger vi Honneth (2007) og Schibbye (2009) er det ingen motsetninger mellom disse to begrepene, derimot forutsetter de hverandre. Bevissthet rundt ulike kunnskapsgrunnlag kan slik føre til et bredere og mer nyansert teorigrunnlag for veilederutdanningene, noe som kan skape en mer kritisk og anerkjennende veiledning.

Forfatterbiografier

Anna Rigmor Moxnes (ph.d.) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanning i veiledning, master i pedagogikk og barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er veiledning, høyere utdanning og barnehagepedagogikk. Moxnes har tidligere redigert en antologi om å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning.

Heidi Østland Vala er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er knyttet til profesjonsrettet pedagogikk og studentaktive læringsprosesser, samt profesjonskvalifisering i utdanning og yrke med vekt på veiledning. Hun underviser blant annet i barnehagepedagogikk og i videreutdanning i veiledning og arbeider med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole.

Liv Torunn Eik er førsteamanuensis emerita ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er profesjonskvalifisering i utdanning og på arbeidsplassen med vekt på veiledning. Hun arbeider blant annet med videreutdanning i veiledning, masterutdanning og med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole.

Referanser

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 33–60). Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse: En introduksjon. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 9–32). Universitetsforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehagen* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. (2012). *Qualitative inquiry in everyday life. Working with everyday life materials*. Sage.
- Derrida, J. (2004). Following theory: Jacques Derrida. I M. Payne & J. Schad (Red.), *Life.After Theory*. Continuum.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon* (K. Gundersen, Overs.). Spartacus.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>

- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Spartacus.
- Foucault, M. (2006). *Tingenes orden* (K. O. Eliassen, Overs.). Spartacus Forlag. (Opprinnelig utgitt 1966).
- Foucault, M. (2008). *Archaeology of knowledge* (A. M. S. Smith, Overs.). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1969)
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 53–72). Fagbokforlaget.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Johannesen, N. & Sandvik, N (2008). *Små barns medvirkning*. Cappelen akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394.
- Larsen, A. S. (2017). Oppdagelser og nye begynnelse – å se det vanlige med stadig nye blikk. I M. S. Jensen, T. J. Karlsen & G. S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 15–28). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 29–52). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen akademisk forlag
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?* Universitetsforlaget.
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N.-F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsovingsfaget. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 112–129). Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (1984). *Anerkjennelse og forandring i psykoterapi. En empirisk undersøkelse av terapi basert på dialoganalyser* [Forskningsprospektus]. NAVF, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1999). Etterord. I M. Foucault, *Diskursens orden*. Spartacus.
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis. En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Sell, I. S. (2022). «Men jeg har jo ikke peiling på hva du snakker om!» Et kritisk perspektiv på studenters forskningsdeltakelse i barnehagelærerutdanningen. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 28–42). Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.

- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I: M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning: En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Vala, H. Ø., Eik, L. T. & Moxnes, A. R. (2022). Å holde liv i gløden – eksamenstekster som utgangspunkt for videreutvikling av veilederutdanning. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 161–173). Universitetsforlaget.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. <https://doi.org/10.3102/00346543072003481>

KAPITTEL 3

Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning

Trine Ørbæk Universitetet i Sørøst-Norge

Eva Bjerkholt Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: The chapter sheds light on Ph.D.-supervision through a micro-phenomenological case study of a Ph.D.-student's bodily and emotional experiences from a supervision situation. The data material has been developed in different phases of the Ph.D.-student's project, and consists of reflection notes after supervision situations, and one micro-phenomenological interview. Through a phenomenological perspective, and the concepts emotions, embodied affectivity, embodied inter-affectivity and kinaesthetic awareness (Behnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017), we ask the following question: What significance can knowledge about the Ph.D.-students' bodily and emotional experiences in supervision situations have for developing knowledge about the significance of the Ph.D.-supervisors' bodily professional competence for Ph.D.-students' progress in the thesis work? The findings, presented through the themes: *Sensing the guidance on the body, when it is difficult* and *almost giving up*, shows that Ph.D.-supervision is a procedural and relational activity that creates and is created in interaffective encounters. The bodily and interbodily resonances in supervision situations have an impact on the Ph.D.-student's perceived quality of the supervision, for the Ph.D.-student's experience of writing and for the progress of the Ph.D.-work. Finally, that by reflecting on bodily and emotional in discrepancy experiences (Lindseth, 2020), the Ph.D.-student may develop knowledge that emotions may be worth listening to and reflecting on, since they can be the gateway to a kinaesthetic and cognitive awareness that is important for completing the Ph.D.-dissertation.

Keywords: Ph.D.-supervision, bodily professional knowledge, emotions, kinaesthetic awareness, micro-phenomenology

Sitering: Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning.

I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 3, s. 45–65). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch3>

Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Kapitlet belyser ph.d.-veiledning gjennom en mikrofenomenologisk case-studie av en ph.d.-students kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon. Datamaterialet er utviklet i ulike faser i ph.d.-studentens utdanningsløp, og består av refleksjonsnotater etter veiledningssamtaler (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015) og ett mikrofenomenologisk intervju (Petitmengin et al., 2018). Gjennom et kroppsphenomenologisk perspektiv (Behnke, 2008; Fuchs, 2016), som gjør det mulig å identifisere og analysere betydningen av det kroppslige samspillet i veiledning, undersøker vi problemstillingen: Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon reflekterer en ph.d.-student over, og hvilken betydning kan kunnskap om disse erfaringene ha for utviklingen av ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse? Funnene viser at ved å reflektere over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra diskrepanserfaringer (Lindseth, 2020), utvikler ph.d.-studenten kunnskap om at emosjoner kan være verdt å lytte til og reflektere over, og at slike erfaringer kan være inngang til en kinestetisk og kognitiv bevissthet som har betydning for deres videre ph.d.-arbeid.

Ph.d.-utdanning i Norge

Retten til veiledning er forankret i juridiske reguleringer, og alle universiteter og høyskoler i Norge som tilbyr utdanninger på ph.d.-nivå har utarbeidet retningslinjer for sine ph.d.-program basert på universitets- og høyskoleloven (2005). Dette innebærer at ph.d.-studentene får oppnevnt veiledere som skal ha individuell veiledning med ph.d.-studenten gjennom hele det normerte utdanningsløpet, som er tre eller fire år. En komparativ studie av forskriftene og institusjonenes utfyllende informasjon på hjemmesider viser blant annet at de fleste ph.d.-programmene har krav om at studentene skal få individuell veiledning gjennom hele studieløpet av en til tre veiledere (Bjerkholt et al., 2020). Når det gjelder veilederne ble det stilt krav om at veilederne skal ha en ph.d. eller doktorgrad, og minst en av veilederne skulle ha erfaring med ph.d.-veiledning. Hovedveileder skal bidra til at studenten har et trygt og godt arbeidsmiljø, samt være oppmerksom på psykososiale faktorer underveis i studieførsløpet. Hovedveilederen skal også gi råd om opplæringsdelen av studiet og veilede i alle delene av avhandlingsarbeidet.

Forskning på relasjoner og emosjoner i ph.d.-veiledning

Veiledning er en av nøkkelfaktorene for gjennomføring av en ph.d.-utdanning (Austin, 2002; Ismail et al., 2013; Wollast et al., 2023). Ifølge Roberts (2000) kjennetegnes veiledning ved at det er en prosessuell og relasjonell virksomhet som har som mål å bidra til utvikling og læring. Ph.d.-veiledning må, i likhet med all annen veiledning, studeres i lys av konteksten den er del av (Bjerkholt, 2013, 2017; Tonna et al., 2017). Dette innebærer at ph.d.-veiledning er evd inn og konstitueres av en akademisk utdanningskultur – med de kulturelle rammene og forutsetningene dette gir for veiledningen. Kulturkontekst er abstrakt og dreier seg om målsettinger, form, roller og rolleforventninger som konstituerer veiledningsmøtene (Bjerkholt, 2013; Mäkitalo & Säljö, 2002; Skagen 1998). Den posisjonen veilederen og ph.d.-studenten har i kulturen, påvirker interaksjonen og innholdet i veiledningssituasjonene. Ismail et al. (2013) og Manatunga (2007) peker videre på at forholdet mellom veilederen og studenten kan være utfordrende for studenten og vanskeliggjøre hans mulighet til å være åpen, ærlig og kritisk. En ph.d.-student kan oppleve seg avhengig av veilederens vurderinger, særlig i de tilfellene der veilederen er medforfatter, forskningskollega eller leder forskningsprosjektet studenten er del av.

Et annet viktig aspekt ved ph.d.-veiledning er studentens situasjon. Studier viser at det å være student i en ph.d.-utdanning kan være en sårbar periode i en akademisk karriere. Internasjonal forskning tyder på at en tredjedel av ph.d-studentene har kjent på depresjon i løpet av studiet (Carter et al., 2020; Levecque et al., 2017). Amran og Ibrahim (2012), Turner (1979) og Kiley (2009) beskriver endringsprosessene ph.d.-studenten gjennomgår som *thresholds*, *rites of passage* og opplevelse av å ikke høre til og å være alene. Turner (1979) beskrev *rite of passage* som en transformasjonsprosess med ulike stadier ph.d.-studenter gjennomgår i studieforløpet. Han omtaler dette som en serie av overgangsritualer (Turner, 1979, s. 234), tilstander som kjennetegnes av relativt faste eller stabile betingelser, hvor hver av disse overgangene omfatter transformasjon fra en tilstand til en annen. Disse transformasjonene kan føre til adskillelse, marginalisering eller aggregering. Adskillelse, eller separasjon, kjennetegnes ved at ph.d.-studenten ikke lenger oppfatter seg selv på samme måte som tidligere,

en endring av identitetstilhørigheten (Kelchtermans, 2016; Smith, 2022). Imidlertid har ph.d.-studenten heller ikke opparbeidet seg en ny identitet, men befinner seg i en liminal sone og kan oppleve å være utenfor fellesskapet. I det siste stadiet av denne transformasjonsprosessen har studentens selvforståelse og identitet endret seg fra eksempelvis identitet som lærer til å utvikle en selvforståelse og identitet mer som forsker (Turner, 1979, s. 135).

Kiley (2009) viser videre til at ph.d.-studenter er i en posisjon der de utfordres til å måtte endre sin tenkning om forskning, og der de etablerer nye måter å være undersøkende og lærende på. Hun beskriver dette som overgangsritualer som består av mange små overganger som kommer til uttrykk gjennom studentenes presentasjoner, i deres skriftlige arbeider, i diskusjoner og i veiledning. Det dreier seg om, sier Kiley (2009), at studentene endrer sin forståelse av læring, hvordan de lærer og sin forståelse av seg selv som lærende. Det å komme over slike terskler (*thresholds*) i sin egen tenkning og læring, er prosesser som beskrives som krevende, og som gir en følelse av forvirring, det å stå helt fast og å ikke komme videre. For noen ph.d.-studenter kan disse overgangene føre til depresjoner (Kiley, 2009). Denne tilstanden kan også gi en følelse av å være i en liminal sone der ph.d.-studenten kan kjenne på håpløshet (Kiley, 2009). Kiley (2009) framhever videre betydningen av at disse prosessene blir gjort synlige og bevisste for studentene og gitt aksept for at dette er naturlige prosesser som mange gjennomgår. Amran og Ibrahim (2012) beskriver *rites of passage* som en kombinasjon av stadier som markerer utvikling, retning og faser i en akademisk utviklingsprosess. Disse overgangene markerer sosiale og intellektuelle forandringer som kan betegnes som milepæler, og de omfatter identitetsendringer som får betydning for om studenten gjennomfører ph.d.-utdanningen eller ikke (Amran & Ibrahim, 2012). Green og Bowden (2012) viser hvordan veileders relasjon til studenten, samt kunnskap og forståelse for disse endringsprosessene, har betydning for progresjonen i studentens ph.d.-utdanning. Ifølge Manathunga (2005) trenger studentene veiledning i disse transformasjonsprosessene slik at de gjenskaper tillit til at de sammen med veilederen kommer videre i sin ph.d.-utdanning.

Ifølge Keefer (2015) erfarer ph.d.-studenter perioder der de føler seg utenfor og isolert, i det han beskriver som en *liminal tilstand*, en tematikk som sjelden er del av innholdet i ph.d.-veiledningen. Keefer (2015) framhever betydningen av å tematisere disse utfordrende transformasjonsprosessene, og Odena og Burgess (2017, s. 574) peker på betydningen av

at veiledere må ha kompetanse i å både identifisere og følge opp ph.d.-studentenes ulike behov. Videre synliggjør Mantai (2015) og Turner (1979) at det er avgjørende at veilederen og studenten setter ord på disse transformasjonsprosessene for å utvikle studentenes akademiske identitet, samt at det kan bidra til å etablere et tillitsfullt, trygt og balansert maktforhold mellom veileder og student. For å identifisere, få tilgang til og bidra til at ph.d.-studentene setter ord på sine erfaringer i disse transformasjonsprosessene trenger ph.d.-veiledere profesjonskunnskap.

Ph.d.-veilederes profesjonskunnskap

I tillegg til å ha kunnskap om ph.d.-veiledning, og kompetanse innenfor fagfeltet ph.d.-studenten skal forske i, innebærer det å være ph.d.-veileder også å tilegne seg en form for profesjonskunnskap som kan beskrives som synteser av kunnskaper, holdninger, verdier og praktiske ferdigheter (Gilje, 2017; Smeby & Mausestagen, 2017). En slik form for kunnskap forstås av Lindseth (2020, s. 81) som den kunnskap som «viser seg i handling», «manifesterer seg i en praksis» og kan være uttalt, eksplisitt – eller den kan være uuttalt, taus, implisitt. Denne kunnskapen «trer frem idet vi som profesjonsutøvere forholder oss til utfordringer vi møter» (Lindseth, 2020, s. 82) og ifølge han beskrives som en «svarevne». I et profesjonsperspektiv handler denne kunnskapen om det som kommer til uttrykk gjennom hvordan profesjonsutøveren «sanser, føler og fornemmer en situasjon» (Halås & McGuirk, 2021, s. 2). Innenfor veiledning handler denne profesjonskunnskapen om den kunnskapen veiledere anvender for å identifisere og analysere stemninger, kulturer og til å ta valg i veiledningssituasjonen. Flere veiledere snakker om denne formen for kunnskap som en form for «magefølelse» eller noe som «sitter i fingrene» (Halås et al., 2017), og innebærer en personlig, kroppslig integrert kunnskap hos profesjonsutøveren. Ifølge Korthagen og Kessels (1999), som henviser til det aristoteliske begrepet *fronesis* (praktisk klokskap), innebærer profesjonskunnskap å være sanselig, oppmerksomt og emosjonelt til stede i veiledningssituasjonen for å fange opp, identifisere og analysere situasjonen, også kroppslig, for å ta kloke valg i veiledningsøyeblikket.

Forskningslitteraturen ovenfor viser at kroppslige og emosjonelle erfaringer inngår som del av veilederens profesjonskunnskap, men det mangler forskning om hvilken betydning en slik form for profesjonskunnskap har i ph.d.-veiledning.

Fenomenologisk blikk på kropp og emosjoner

Teoretiske perspektiv på kropp og emosjoner i forskning på ph.d.-veiledning bygger i hovedsak på kognitive, feministiske og sosiologiske perspektiver (Clarence, 2021). I denne studien inntar vi et fenomenologisk blikk der vi støtter oss til følgende begreper: emosjoner, kroppslig affektivitet, kroppslig interaffektivitet og kinestetisk bevissthet.

Ifølge Fuchs (2016, 2017) erfarer mennesker i samspill med sine omgivelser, i situasjoner som selv har affektliknende kvaliteter, der emosjoner framstår som

specific forms of a subject's bodily directedness toward the values and affective affordances of a given situation. They encompass subject and situation and therefore may not be localized in the interior of persons (be it their psyche or their brain). Rather, the affected subject is engaged with an environment that itself has affect-like qualities. (Fuchs, 2016, s. 197)

Et slikt emosjonelt samspill som subjektet inngår i med omgivelsene, beskriver Fuchs (2016, s. 197) gjennom begrepet *kroppslig affektivitet (embodied affectivity)*. Emosjoner inkluderer to komponenter, den affektive og emotive, som fungerer som et medium til vårt affektive og emotive engasjement i en situasjon (Fuchs, 2016). Den *affektive* komponenten handler om kroppens inntrykk i en gitt situasjon, som å rødme eller å svette, og den *emotive* komponenten handler om hvordan kroppen gjør seg klar til å bevege seg og/eller beveger seg i situasjonen, som når vi i fryktsituasjoner spenner muskler og løper bort, eller reagerer med å bli stående stille. Det vil si at det emosjonelle inntrykket vi har av å være i en veiledningssituasjon, utløser en spesifikk *kroppslig resonans*, som både skaper affekter og gjør at kroppen forbereder seg på bevegelse.

Ifølge Fuchs (2016) er emosjoner en måte å oppfatte en situasjon på der emosjonene gir situasjonen en mening og verdi (*affective affordance*) den ikke ville hatt uten emosjonen, som for eksempel at noe framstår som interessant, attraktivt, frastøtende eller uhyggelig i veiledningssituasjonen. Dette er i tråd med Szantos (2020) studier som viser at emosjonene alltid navigerer mellom det som har betydning for oss personlig, det som har betydning for andre og det som har betydning innenfor en profesjon. En slik kroppslig forståelse av emosjoner innebærer at en veileder og students kroppslige resonans kan synliggjøre hvilke normer og verdier som tillegges

vekt, både personlig og i møte med forventninger til egne læringsprosesser og veiledningspraksis. Dette inkluderer hvordan den akademiske kulturen veves inn og skaper forutsetninger for veiledningssituasjonen.

Ifølge Fuchs (2016) skjer det også et intersubjektivt emosjonelt samspill i møte med mennesker, noe han gir begrepet *kroppslig interaffektivitet* (*embodied interaffectivity*). Fuchs (2016) viser at når to eller flere personer møtes, vil den ene personen få et kroppslig inntrykk av den/de andre, som videre skaper affekter og en kroppslig beredskap som uttrykker dette inntrykket, og vice versa. I tillegg til personens/personenes egne kroppslige resonanser i møte med den/de andre, skjer det ifølge Fuchs (2016, s. 199) også en mellomkroppslig resonans (*interbodily resonance*) mellom subjektene som møtes. For Fuchs (2016) handler dette om at vi får en kroppslig opplevelse av å være sammen med nettopp *denne* personen/disse personene, til forskjell fra andre personer. Fuchs (2016) beskriver det slik:

The impression and bodily reaction caused in [person] B in turn becomes an expression for [person] A; it will immediately affect his bodily reaction, change his expression, however slightly, and so forth. This creates a circular interplay of expressions and reactions running in split seconds and constantly modifying each partner's bodily state, in a process that becomes highly autonomous and is not controlled by the partners. They have become parts of a dynamic sensorimotor and inter-affective system that connects both bodies by reciprocal movements and reactions. (Fuchs, 2016, s. 199)

Sett i lys av Fuchs (2016), vil det i en ph.d.-veiledning alltid være et pågående samspill mellom veilederens og studentens emosjoner som skaper affekter og emotiver som kommer til uttrykk både i hvordan veilederen og studenten føler seg, hvordan de beveger seg i forhold til hverandre, samt opplevelsen av det interaffektive samspillet i veiledningsøyeblikket. Når veilederen og studenten møtes over tid, skaper de vaner for hvordan de beveger seg sammen og hvordan disse bevegelsene oppleves emosjonelt. Et gjentatt interaffektivt samspill skaper kroppslige minner (Fuchs, 2017) som inngår som en kroppslig kunnskap om hvordan veiledningssituasjonene erfares. Siden disse kroppslige minnene blir aktivert hver gang veileder og student møtes, har kvaliteten på dette interaffektive møtet stor betydning for kvaliteten i veiledningen. Slike erfaringer blir sjelden snakket om i veiledningsforskningen.

I dette interaffektive samspillet er Behnke (2008) særlig opptatt av at erfaringene er *kinestetiske*, at de inkluderer både opplevelsen av bevegelsen

og følelsen av å være i bevegelse. Ifølge Behnke (2008, s. 147) åpner det for å kunne bli klar over de affektive og interaffektive erfaringene i ulike situasjoner for en *kinestetisk bevissthet*. Hun framstiller kinestetisk bevissthet som en forutsetning for å kunne «lytte til» andres kropp. Forstår vi veiledere som kinestetisk bevisste, betyr det å se dem som kroppslige subjekter med en iboende sensitivitet der man legger merke til egne affektive og emotive erfaringer i møte med studenter og er mottakelige for andres kroppslige og emosjonelle erfaringer i veiledningssituasjoner. Dette er en profesjonskunnskap veiledere har øvd lite på, men som alltid er til stede som en sansing både om konkrete bevegelser i møte med andre, men også som å sanse «noe» i møte med andre (Behnke, 2008). Den kinestetiske bevissthet fra interaffektive møter er både håndgripelig erfart, er farget med affektive og interaffektive grunntoner og kan læres (Behnke, 2008). Behnke (2008) framhever videre at den kinestetiske bevisstheten er en form for mottakelighet og respons i møte med andre og en forutsetning for å la seg engasjere i interaffektive samspill.

Dette fenomenologiske perspektivet på kropp og emosjoner anvender vi videre i den mikrofenomenologiske casestudien (Petitmengin et al., 2018) der vi har fulgt en ph.d.-student fra januar 2021 til juni 2023, i ulike faser av hans ph.d.-utdanning. Vi skal nå redegjøre for denne forskningsprosessen.

Å forske på kroppslige og emosjonelle erfaringer i ph.d.-veiledning

Studien inngår i forskningstradisjonen innenfor forskning på høyere utdanning – *scholarship of teaching and learning* (SoTL) (Boyer, 1990). Forskning innenfor *scholarship of teaching* fokuserer på veilednings- og undervisningspraksiser i høyere utdanning, og forskning innen *scholarship of learning* inkluderer forskning på studenters læring (Booth & Wollacott, 2015). Denne studien plasserer seg innenfor begge disse retningene.

Ph.d.-studenten vi sentrerer denne studien rundt, som vi har gitt navnet Lova, er rekruttert gjennom en større pågående studie der vi undersøker ph.d.-studenters erfaringer med ph.d.-veiledning. Datamaterialet inkluderer refleksjonsnotater som hen har skrevet etter ulike veiledningssituasjoner i perioden mai 2021–mars 2023, et materiale som anses som egnet for å få kunnskap om profesjonsutøveres praksiserfaringer (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015). Videre viser Fuchs (2016, 2017) at det å bli oppmerksom på kroppslige og emosjonelle

erfaringer, kombinert med det å skrive om disse erfaringene, kan bidra til å artikulere det *not-yet-conscious*, den kroppslige profesjonskunnskapen. I denne studien antar vi at skriftlige refleksjoner kan bidra med kunnskap om hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer studenten ble oppmerksom på i ph.d.-veiledningen, samt hvilken betydning disse erfaringene hadde for relasjonen til ph.d.-veilederen og progresjonen i ph.d.-utdanningen. Ph.d.-studenten ble oppfordret til å skrive i jeg-form og inkludere følelsene sine i teksten.

Da vi begynte å lese gjennom de åtte refleksjonsnotatene, kom det fram at de kroppslige og emosjonelle erfaringene Lova skrev om, kunne knyttes til ulike signifikante hendelser (Weise et al., 2021) der veiledningen tok en annen vending enn hen hadde antatt. Disse diskrepanserfaringene (Lindseth, 2020) kom fram som konkrete historier der Lova beskrev konteksten for veiledningene, hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra disse situasjonene, samt refleksjoner over disse erfaringene. Det var spesielt en veiledningssituasjon vi lot oss engasjere og bli berørt av, der Lova beskriver de kroppslige og emosjonelle erfaringene sine fylldig og rikt (Behnke, 2008). Grunnen til at vi valgte å analysere denne situasjonen var at vi, i tillegg til å analysere tekstens innhold, også kunne anvende våre egne kroppslige minner fra å være ph.d.-veiledere, og våre kroppslige resonanser i møte med teksten, for å analysere hva som kunne ligge mellom linjene i det Lova hadde skrevet (Behnke, 2008; Fuchs, 2016; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49).

For å få en dypere innsikt i hvordan Lova erfarte denne situasjonen, gjennomførte førsteforfatter et mikrofenomenologisk intervju (Petitmengin et al., 2018) i april 2023. Et mikrofenomenologisk intervju kjennetegnes av å få fram beskrivelser av handlinger og anvendes hovedsakelig innenfor utdanningsfeltet for å samle presise beskrivelser av opplevelser fra spesifikke situasjoner fra et førstepersons perspektiv, og gir mulighet til å produsere datamateriale som får fram kroppslige og emosjonelle dimensjoner i enkeltmenneskers erfaringer (Petitmengin et al., 2018).

Fokuset i intervjusituasjonen med Lova var å anvende refleksjonsnotatet som metode for å re-aktivere de kroppslige og mellomkroppslige minnene (Fuchs, 2017) fra den spesifikke veiledningssituasjonen. Deretter fikk Lova snakke om hva hen tenkte, gjorde og kjente på kroppen i forkant, underveis og i etterkant av denne situasjonen. Å finne ord for de kroppslige og mellomkroppslige erfaringene i veiledningssituasjonen var enkelte ganger utfordrende for hen. Ved å ha oppmerksomheten rettet mot sine kroppslige resonanser i det mellomkroppslige samspillet med Lova i disse

intervjusituasjonene, fant førsteforfatter en inngang til å kunne oppdage de erfaringene Lova hadde utfordringer med å sette ord på (Dobson, 2011). Det å pakke ut Lovas erfaringer ble deretter en runddans mellom førsteforfatters fornemmelse av hva Lova ønsket å si, hva hen satte ord på og hvilke språklige uttrykk førsteforfatter foreslo hen kunne bruke for å beskrive disse erfaringene. I et slikt mellomkroppslig samspill, som Fuchs (2016) kaller det, utviklet de uttrykk, metaforer og fortellinger som kunne belyse erfaringene Lova hadde gjort seg.

Inspirert av mikrofenomenologiske analyser (Petitmengin et al., 2018) ble refleksjonsnotatene og det transkriberte intervjuet analysert ut fra følgende tre faser:

- 1) Analyse av studentens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra veiledningssituasjonen
- 2) Analyse av studentens refleksjoner over de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledningssituasjonen
- 3) Analyse av studentenes metarefleksjoner over de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledningssituasjonen

For å synliggjøre tematikker som får fram tidsaspektet og dybden i Lovas erfaringer, som ifølge Petitmengin et al. (2018) kjennetegner framstillingen av mikrofenomenologiske analyser, har vi valgt å presentere tre undertemaer i en kronologisk rekkefølge under hovedtemaet, *fra profesjonsutøver til forsker*.

Fra profesjonsutøver til forsker

Undertemaene er utviklet i samarbeid med Lova, som har hatt anledning til å kommentere og endre tolkningene våre underveis i skriveprosessen. I det første undertemaet, *å kjenne veiledningen på kroppen*, presenteres Lovas beskrivelser av hvordan hen tenkte, hva hen gjorde og hva hen følte i veiledningssituasjonen. I det andre undertemaet, *når det lugger*, løfter vi fram hvilken betydning hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fikk for hens samspill med veilederen. I undertemaet *nesten gi opp* viser vi hvordan Lovas metarefleksjoner gir kunnskap om hvilken betydning denne veiledningssituasjonen fikk for progresjonen i ph.d.-studien.

Hvert tema følger samme struktur. Først presenteres erfaringen, refleksjonen eller metarefleksjonen fra et førstepersonsperspektiv, i et språk som

ligger nært opp til Lovas muntlige og skriftlige beskrivelser. Deretter ser vi disse erfaringene i lys av studiens teoretiske perspektiv og begreper.

Å kjenne veiledningen på kroppen

Utdrag fra et av Lovas refleksjonsnotater

«De er for like» sier veilederen med henvisning til de to abstraktene jeg har levert. Jeg merker at jeg blir irritert. Kjenner at det murrer i magen og brenner i brystet, og at varmen sprer seg til halsen og mot kinna. Men jeg holder meg rolig. Tar imot. Sier ikke noe om at jeg reagerer på at det er det første og eneste hen har å si om tekstene mine. Det hadde nesten vært bedre å ikke si noe. Jeg har brukt masse tid på å justere dem i tråd med tilbakemeldingene fra skriveseminaret, og på å videreutvikle dem. Hen kunne vel si noe positivt om tekstene først? Ser ikke hen at jeg er på vei, og at endringene siden sist er ganske store?

Dessuten vet jeg at tekstene ikke er dårlige, selv om de ikke er ferdige og sikkert må skrives om mange ganger til. Samtalen går over til noe annet. Avtrykket av irritasjonen er der fremdeles som en nummenhet i overkroppen. Jeg vet at jeg kommer til å endre tekstene i løpet av dagen, slik at de kan leveres på nytt før fristen i kveld. Men samtidig vet jeg at jeg må jobbe med å senke min egen terskel for å ta tak i dem igjen.

Refleksjonsnotatet viser hvordan Lova blir oppmerksom på at tilbakemeldingen fra veileder både skaper affektive inntrykk og emotive uttrykk i kroppen (Fuchs, 2016). Hen kjenner både på murring i magen og brenning i brystet, som hen beskriver det som, og hen holder den urolige kroppen i ro. Til tross for den kinestetiske opplevelsen (Behnke, 2008) hen har av å være i situasjonen, som bidrar til en følelse av irritasjon, velger hen å motta tilbakemeldingen uten å sette i gang en diskusjon med veileder. I stedet blir hen taus. Skuffelsen over at veileder ikke ser arbeidet hen har lagt ned i arbeidet med tekstene er stor, og den mellomkroppslige resonansen (Fuchs, 2016) fra møtet med veileder blir sittende som en nummenhet i overkroppen resten av dagen. De kroppslige og mellomkroppslige resonansene fra denne veiledningssituasjonen får betydning for Lovas relasjon til egen tekst (Fuchs, 2016). For å kunne begynne revideringen samme kveld opplever hen å først måtte komme over en *terskel*, som hen beskriver det som. Den

prosessen innebærer å sette de kroppslige og mellomkroppslige minnene (Fuchs, 2016) fra veiledningssituasjonen i parentes, for så å kunne fortsette med skrivearbeidet.

I dette temaet får vi fram hvordan det å skrive, å få tilbakemelding på tekst og å revidere tekster etter veiledning, er situasjoner der kroppslige resonanser skapes og videre skaper kinestetiske erfaringer som får betydning for ph.d.-studentens opplevelse av å skrive. Temaet synliggjør hvordan Lovas mellomkroppslige minner fra samspillet med veileder aktiveres i møte med veileders tilbakemelding, og får betydning for hvordan hen opplever veiledningen.

Når det lugger

Utdrag fra intervjuet med Lova

Akkurat den tilbakemeldingen husker jeg veldig godt. Jeg tenker at det var et vendepunkt i ph.d.-arbeid mitt. Fordi det ble så sterkt. Det ble så tydelig for meg. At veilederen min og jeg drar prosjektet i ulike retninger. Hvordan i alle dager har hen lest de to tekstene? Selv om hen hadde lest tekstene mange ganger, og gitt tilbakemelding på dem før, så sa hen at de var for like. Men de var ikke det. Jeg hadde jobbet med tilbakemeldingene hen hadde gitt meg, og gjort store endringer. Jeg ble skuffa over at hen ikke så at tekstene mine både hadde blitt bedre, og at jeg var på vei til å få et tydeligere språk. Jeg visst også at tekstene ikke var ferdige, og det var derfor jeg ønsket veiledning, for å få en tydeligere retning – på tekstenes og prosjektets premisser. Men det fikk jeg ikke. Jeg kunne ikke bruke tilbakemeldingen til noen ting.

Det var noe som «lugget i kroppen», men jeg forsto ikke helt hva det handlet om. Det var noe som hadde bygd seg opp over tid, og som opplevdes veldig sterkt i møte med kommentaren hens. Den resonerte ikke hos meg i det hele tatt. Jeg reagerte med å miste trua på at jeg skulle klare å gjennomføre ph.d.-arbeidet, og ble demotivert. Er det verdt det? Så skjønte jeg at jeg måtte gjøre noe, hvis ikke kom jeg ikke til å få landet prosjektet mitt. Jeg kjente at en erkjennelse kom snikende, men jeg skjønte det ikke ordentlig før jeg hørte meg selv si det høyt: Jeg må bytte veileder. Da kjentes det trygt og riktig ut i kroppen igjen.

Ved å lese refleksjonsnotatet Lova skrev etter veiledningssituasjonen, reaktiveres hens kroppslige og mellomkroppslige minner av situasjonen (Fuchs, 2016). Hen husker godt hva hen kjente i kroppen, hva hen gjorde, hva hen tenkte og hva hen følte. Ved å reflektere over disse kroppslige og emosjonelle erfaringene blir hen oppmerksom på at den spesifikke tilbakemeldingen ble et vendepunkt i hens ph.d.-arbeid. Ved å rette oppmerksomheten mot sine affektive og emotive erfaringer ble hen kinestetisk bevisst (Behnke, 2008) at det var noe som «lugget» i møte med veileder, men hen visste ikke hva denne «luggingen» handlet om. Lova var imidlertid trygg på at denne kroppslige resonansen (Fuchs, 2016) prøvde å fortelle hen noe som hen ennå ikke var kognitivt bevisst. I de påfølgende ukene prøvde hen å pakke ut hva denne fornemmelsen og sansingen av «noe» kunne handle om. Å være i en slik undringsperiode over tid, skapte kroppslige og mellomkroppslige resonanser (Fuchs, 2016) til tekst og veileder som demotiverte hen, og fikk hen til å stille spørsmål ved om dette ph.d.-arbeidet var verdt å fortsette med. Lova hadde imidlertid tro på eget prosjekt, at det hadde verdi, selv om hen ikke visste hvordan hen skulle få det fram ennå. Gjennom refleksjonsprosessen ble hen imidlertid kinestetisk bevisst (Behnke, 2008) en kommende erkjennelse, og da hen sa ordene høyt – at hen måtte bytte veileder – falt kroppen på plass igjen. Luggingen forsvant.

I dette temaet får vi fram hvordan kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2017) reaktiveres når ph.d.-studenten leser refleksjonsnotater fra en veiledningssituasjon som skapte affekter og emotiver. Hens kroppslige og emosjonelle erfaringer fra situasjonen blir tilgjengelige for videre refleksjon. Denne refleksjonsprosessen kjennetegnes av at emosjoner, tanker og handlinger flettes sammen, som får betydning for ph.d.-studentens opplevelse av seg selv i skriveprosessen og hens opplevde mulighet til å gjennomføre eget prosjekt. Temaet synliggjør også hvordan det å la Lova reflektere over kroppslige og mellomkroppslige minner fra veiledningssituasjoner bidrar med kunnskap om hvordan hen opplever kvaliteten på ph.d.-veiledningen.

Nesten gi opp

Utdrag fra intervjuet med Lova

Når jeg tenker tilbake på den veiledningssituasjonen, og hva jeg har reflektert rundt den, ser jeg nå at den opplevelsen satte i gang en prosess i meg. Situasjonen handlet i grunn ikke direkte om hva veilederen

sa om teksten min, men om at jeg ble oppmerksom på at relasjonen jeg hadde med veileder ikke fungerte. Over lang tid hadde jeg hatt en fornemmelse av at veiledningen hens ikke var på prosjektets premisser. Noe «skurret». De fleste tilbakemeldingene var kun rettet mot tekst, hvordan jeg skrev, og ingenting om metodologi og vitenskapsteori. Etter hvert skjønnte jeg at denne diskrepansen også handlet om at jeg ble tydeligere på hvilke vitenskapsteoretiske og teoretiske perspektiv jeg ville legge til grunn for studien min, men som jeg opplevde veilederen ønsket å veilede meg bort ifra. Jeg opplevde at hen stod på stedet hvil og nærmet seg verken prosjektet mitt, eller hvor jeg var i prosessen. Jeg våget imidlertid ikke å si noe.

I denne spenningen ble det tydelig at avstanden mellom min praktiske erfaring fra profesjonsfeltet og veileders teoretiske forståelse av det samme feltet, var stor. Å utvikle kunnskap «innenfra» hadde ikke like høy verdi som hens teoretiske forståelser av disse praksisene. Å bevege meg fra å være en erfaren profesjonsutøver til å bli en stipendiat opplevdes som å komme nederst på rangstigen. Når kunnskapen jeg ønsket å utvikle heller ikke ble verdsatt, bidro det til at jeg etter hvert følte meg liten og usikker. Det var vanskelig å vite hvor jeg skulle gå og hvordan jeg skulle komme meg opp på «nivå». Jeg visste det var mye jeg måtte lære meg, men når jeg ikke fikk veiledning på hva den kunnskapen var og hvordan jeg kan tilegne meg den, så ble det en følelse av at jeg hele tiden «sklei ned» fra et elfenbenstårn som lå oppe i skyene, og som jeg ikke visste hva var.

På den andre siden prøvde jeg å finne fotfeste, opptatt av å få fram poengene fra analysene mine. Men, det var noe med å tørre og stole på egne tolkninger. Det var krevende å finne et slikt ståsted alene. Jeg holdt på å slutte.

Lova utvikler innsikt om samspillet med veileder gjennom å reflektere og metareflektere over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra diskrepanserfaringen (Lindseth, 2020). Denne metarefleksjonen skaper nye affekter og emotiver som kommer til uttrykk gjennom opplevelsen av at noe skurrer, at hen ønsker å gå i en annen retning og i opplevelsen av at ph.d.-veileder står stille. Å stå i en slik spenning skaper og re-aktiverer kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2017) i Lova, men hen våger ikke å ta

det opp med veileder. Det er «noe» som hindrer hen i dette. Lova opplever at prosjekt hens tar en retning hen selv ønsker å gå videre i, men som ph.d.-veileder ikke støtter hen på. Basert på den kunnskapen Lova har med seg som profesjonsutøver inn i ph.d.-arbeidet, ønsker hen å anvende et vitenskapsteoretisk og teoretisk perspektiv som kan utvikle kunnskap om profesjonsutøvere «innenfra». Når et slikt «innenfra»-perspektiv oppleves som mindre verdifullt enn teoretisk kunnskap, oppstår det en spenning mellom Lovas tidligere kunnskap som profesjonsutøver, og den kunnskapen hen opplever tillegges verdi av ph.d.-veilederen. Overgangen fra å være en trygg profesjonsutøver til å bli forsker oppleves som et skifte der Lova plasserer seg selv nederst på rangstigen (Turner, 1979). Å skrive og å utvikle seg som forsker ut fra en opplevelse av å være liten og usikker, blir krevende. Arbeidsprosessen foregår i en liminal sone (Turner, 1979) som kjennetegnes av kaving etter å finne fotfeste i egne tolkninger, etter å prøve og sette fingeren på noe håndgripelig og å søke kunnskap om hvor hen skal. Opplevelsen av å hele tiden skli ned fra «elfenbenstårnet», som hen beskriver det som, fører til at hen nesten gir opp.

I dette temaet får vi fram, i tråd med Szanto (2020), hvordan Lovas kroppslige og emosjonelle erfaringer navigerer mellom det som har betydning for hen personlig, det som har betydning for veileder, og det som hen tror har betydning for å få til sitt ph.d.-prosjekt innenfor profesjonsforskningsfeltet. Ved å våge å gå inn i refleksjonen og metarefleksjonen over sine kroppslige og emosjonelle erfaringer, utvikler hen en tillit til at fornemmelsen hen kjente på i kroppen, har verdi både for hens forståelse av samspillet med ph.d.-veilederen og for progresjonen i ph.d.-arbeidet (Mantai, 2015; Odena & Burgers, 2017).

Diskusjon

I denne studien har vi, gjennom temaene *å kjenne veiledningen på kroppen, når det lugger og nesten gi opp*, fått fram at ph.d.-veiledning er en prosessuell og relasjonell virksomhet (Roberts, 2000) som skaper og skapes i interaffektive møter (Fuchs, 2016). Våre kroppslige og mellomkroppslige resonanser i veiledningssituasjoner får betydning for ph.d.-studentens opplevde kvalitet på veiledningen, for studentens opplevelse av å skrive og for progresjonen i ph.d.-arbeidet. Disse temaene viser hvordan ph.d.-studenten, gjennom å dele sine erfaringer, refleksjoner og metarefleksjoner fra en spesifikk veiledningssituasjon, utvikler kunnskap om sitt samspill

med veileder, om sitt eget prosjekt og seg selv som forsker. Dette viser at ved å reflektere over slike diskrepanserfaringer (Lindseth, 2020), utvikler ph.d.-studenten kunnskap om at emosjoner kan være verdt å lytte til og reflektere over, og kan være inngang til en kinestetisk og kognitiv bevissthet som har betydning for det videre ph.d.-arbeidet.

Funnene viser også hvordan ph.d.-veiledning er vevd inn i, og konstitueres, av en akademisk utdanningskultur, der manglede diskusjoner mellom ph.d.-veilederens og ph.d.-students kunnskapsposisjoner og forventninger skaper spenninger som bringer fram følelser som håpløshet, sårbarhet og ensomhet. I tråd med funnene til Ismail et al. (2013) og Manatunga (2007) er en slik opplevelse av veiler utfordrende, og vanskeliggjør Lovas mulighet til å være åpen, ærlig og kritisk.

Studien av denne veiledningssituasjonen synliggjør en milepæl i ph.d.-studentens transformasjonsprosess (Turner, 1979) der hen går fra å være profesjonsutøver til forsker. Lovas prosjekt blir tydeligere for hen, samtidig som hen blir klar over at hen må bytte veileder for å få fullført prosjektet sitt. Denne transformasjonsprosessen framstår i hens beskrivelser og refleksjon som svært krevende, men som i erkjennelsesøyeblikket gjen-skaper ro i kroppen. Utfordringen, slik vi ser det, er at ph.d.-veileder ikke fanger opp disse signalene, noe som blir en utfordring for ph.d.-studenten og hens utviklingsprosess. Å være alene i en slik liminal fase i ph.d.-utdanningen, som Turner (1979) beskriver det som, bidrar til at tvilen kommer snikende og redselen for å ikke få til ph.d.-utdanningen, blir merkbar. Dette er i tråd med studiene til Kiley (2009) som viser at ph.d.-veilederens forståelse for studenters utviklingsprosesser kan være avgjørende for gjennomføringen av ph.d.-studiet. Dette tydeliggjør også betydningen av ph.d.-veilederens profesjonskunnskap. Profesjonskunnskapen som beskrives i dette kapitlet, kjennetegnes ved at den trer fram for ph.d.-studenten i en utfordrende veiledningssituasjon, og handler om hvordan situasjonen sanses, føles og fornemmes i dette tilfelle av ph.d.-studenten. Denne *kroppslige* profesjonskunnskapen handler om å utvikle ph.d.-veilederens kinestetiske bevissthet (Behnke, 2008) om hvordan hen kan anvende kroppslige og mellomkroppslige erfaringer til å fange opp utfordringer og muligheter som kommer fram i de ulike transformasjonsprosessene ph.d.-studentene gjennomlever. Mangel på kunnskap om transformasjonsprosessen og en slik praktisk klokskap (fronesis), som Korthagen og Kessler (1999) beskriver det som, kan hindre ph.d.-veilederen til å ta kloke valg i veiledningsøyeblikket.

Basert på funnene i denne studien viser vi hvordan kroppslig profesjonskunnskap kan utgjøre en forskjell i veiledning som bidrar til å fremme eller hemme progresjon i studentenes ph.d.-arbeid. Funnene viser at ph.d.-veiledere trenger kunnskap om og ferdigheter til å rette oppmerksomheten mot og å fange opp ph.d.-studentenes kroppslige inntrykk og uttrykk. Veilederne trenger innsikt i, kunnskap om og ferdigheter i å analysere veiledning som interaffektivt samspill. De trenger også å utvikle strategier for å språkliggjøre de kroppslige og mellomkroppslige erfaringene ph.d.-studentene gjør seg blant annet i forbindelse med den transformasjonsprosessen studentene gjennomlever fra å være lærer til å få en identitet som forsker. En slik synliggjøring gjennom refleksjon over kroppslige fornemmelser, det Fuchs (2016, 2017) beskriver som det *not-yet-conscious*, kan bidra til det Kiley (2009) etter spør, å synliggjøre og bevisstgjøre for ph.d.-studentene at slike transformasjonsprosesser inngår som naturlig del av en ph.d.-prosessen. Om ph.d.-veileder har strategier for å fange disse signalene, språkliggjøre dem og ta dette fenomenet opp som tema i veiledningen, kan det lette overgangen for ph.d.-studentene, slik Keefer (2015), Mantai (2015) og Odena og Burgess (2017) framhever, og dermed bidra til å forhindre frafall fra ph.d.-utdanningene. Ved å anerkjenne at kroppen bærer med seg kroppslige og mellomkroppslige minner fra tidligere veiledningssituasjoner, kan ph.d.-veiledere og ph.d.-studenter i fellesskap reflektere over hvordan disse minnene får betydning for å utvikle svarevne de kan anvende i små og store diskrepanssituasjoner (Lindseth, 2020) i veiledningen. Dette kan ha betydning for å etablere og utvikle et tillitsfullt, trygt og balansert maktforhold mellom veileder og student gjennom hele ph.d.-utdanningen.

I denne studien har vi gjennom et fenomenologisk blikk (Benhnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017) og en mikrofenomenologisk casestudie (Petitmengin et al., 2018) fått fram at kroppslige og emosjonelle erfaringer inngår som del av ph.d.-veiledning. Ved å analysere veiledningssamtalene som et interaffektivt samspill har vi videreutviklet et kunnskapsgrunnlag for veiledning som gir en dypere innsikt i hvilken betydning affekter og emotiver (Fuchs, 2016) har for samspillet mellom deltakerne i veiledning. Vi har også tydeliggjort hvordan ph.d.-studentens refleksjon over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra veiledning har betydning for ph.d.-veiledningens kvalitet, studentens progresjon og om avhandlingen sluttføres, sett fra ph.d.-studentens perspektiv.

I dag har vi lite forskning som identifiserer denne kroppslige profesjonskunnskapen i ph.d.-veiledning, og dermed et svakt forskningsbasert kunnskapsgrunnlag om hvordan denne kunnskapen kan bidra inn i veiledningsfeltet. Grunnen til det kan være flere. For det første bygger kunnskapsgrunnlaget for ph.d.-veiledning hovedsakelig på kognitive, feministiske og sosiologiske perspektiver (Clarence, 2021) på kropp og emosjoner som kognitive fenomen. I denne studien har vi løftet fram et fenomenologisk perspektiv som forstår emosjoner som et kroppslig fenomen, som oppstår i situasjoner og i møter mellom mennesker. Det gir oss mulighet for å undersøke hvilken betydning subjektive og intersubjektive erfaringer av samspeillet mellom kropp, bevegelser, emosjoner og refleksjon kan ha i ph.d.-veiledning. For det andre kan det være at ph.d.-veilederen ikke har lagt merke til denne spenningen i møte med ph.d.-studenten. For, ifølge Fuchs (2016), blir vi først oppmerksomme på våre kroppslige og emosjonelle erfaringer når de når et visst intensitetsnivå. Dersom ph.d.-veileder ikke er oppmerksom på at ph.d.-utdanningen er en sårbar periode for alle ph.d.-studenter, kan det bli et gap mellom det ph.d.-studenter sanser, føler og fornemmer i ulike veiledningssituasjoner og den følelsen ph.d.-veilederen kjenner på i de samme situasjonene. Ved å sette fokus på de kroppslige og emosjonelle erfaringene i veiledning kan ph.d.-studentens følelser blir satt ord på og alminneliggjøres som en naturlig del av ph.d.-utdanningen. Grunnene til at verken ph.d.-veileder eller ph.d.-student trekker disse erfaringer inn i veiledning kan også være et uttrykk for at veileder og eventuelt ph.d.-studenten mangler språk og begreper for hvordan de kan snakke om disse erfaringene. I tillegg kan disse erfaringene oppleves å være for private og dermed ikke ansees som vesentlig tematikk i en slik veiledningskontekst.

Denne studien viser at det er et behov for å utvikle forskningsbasert kunnskap om veiledning som interaffektive møter, om hvordan refleksjoner over disse kroppslige og emosjonelle erfaringene kan bidra til å utvikle et profesjonsspråk for å utvikle kvalitet i ph.d.-veiledningen, samt kunnskap om hvilken betydning denne kroppslige profesjonskunnskapen har for forståelsen av ph.d.-studenters identitetsendringer gjennom ph.d.-utdanningsløpet (Amran & Ibrahim, 2012; Kiley, 2009; Turner, 1979). Dette kan gi oss kunnskap om hvordan våre kroppslige og mellomkroppslige minner fra ulike akademiske utdanningskontekster kommer til uttrykk gjennom kropp og emosjoner i ph.d.-veiledningssituasjoner, samt hvordan disse veiledningspraksisene kan bidra til å hindre frafall fra utdanningen og øke kvaliteten i ph.d.-veiledning og i utdanningen av ph.d.-veiledere.

Forfatterbiografier

Trine Ørbæk (ph.d.) er professor og merittert underviser ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, der hun underviser i grunnskolelærerutdanningen. Hennes forskningsfelt er lærerprofesjonens praktiske kunnskap, emosjoner i undervisning og lærerutdanning og pedagogikk for det uforutsette. Ørbæk har publisert vitenskapelige artikler i nasjonale og internasjonale vitenskapelige tidsskrift, og kapitler i antologier, som anvendes som kjernelitteratur i lærerutdanning.

Eva Bjerkholt er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er lærerutdanning, overgang fra utdanning til yrke og profesjonsveiledning. Hun leder det nasjonale «Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere», det nordiske tverrsektorielle nettverket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere «NTI: Nordic Teacher Induction» og i er ledelsen for det europeiske nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Bjerkholdt er også forskningsleder for «STEP: Partnership on Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher», finansiert av Norges forskningsråd 2021–2025.

Referanser

- Amran, N. N. & Ibrahim, R. (2012). Academic rites of passage: Reflection on a PhD journey. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 59, 528–534. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.310>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate education as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 94–122. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777132>
- Behnke, E. A. (2008). Interkinaesthetic affectivity: A phenomenological approach. *Continental Philosophy Review*, 41(2), 143–161. <https://doi.org/10.1007/s11007-008-9074-9>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ørbæk, T. & Kindeberg, T. (2020). An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology – researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 238–253. <https://doi.org/10.1080/13562517.20201792876>
- Booth, S. & Woollacott, L. (Red.). (2015). *The scholarship of teaching and learning: It's constitution and its transformative potential*. Sun Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Carter, S., Guerin, C. & Aitchison, C. (2020). *Doctoral writing: Practices, processes and pleasures*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1808-9>

- Clarence, S. (2021). Towards a theoretical framework for exploring emotion in doctoral education. I P. Rule, E. Bitzer & L. Frick (Red.), *The global scholar* (s. 215–229). African Sun Media. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1smjn66.16>
- Dobson, S. (2011). Dannelse i byen. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 359–372). Tapir.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209. https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119
- Fuchs, T. (2017). Collective body memories. I C. Durt, T. Fuchs, & C. Tewes (Red.), *Embodiment, enaction, and culture. Investigating the constitution of the shared world* (s. 333–352). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262035552.003.0018>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Green, P. & Bowden, J. (2012). Completion mindsets and contexts in doctoral supervision. *Quality Assurance in Supervision*, 20(1), 66–80. <https://doi.org/10.1108/09684881211198257>
- Halås, C. T., Kymre, I. G. & Steinsvik, K. (Red.). (2017). *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis*. Gyldendal Akademisk.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: En kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg., T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Ismail, H. M., Majidb, F. A. & Ismail, I. S. (2013). It's a complicated relationship: Research students' perspective on doctoral supervision. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 90, 165–170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.078>
- Keefer, J. M. (2015). Experiencing doctoral liminality as a conceptual threshold and how supervisors can use it. *Innovations in Education and Teaching International*, 52(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.981839>
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: A narrative-biographical perspective. I M. Zembylas & P. Schutz (Red.), *Methodological advances in research on emotion and education* (s. 31–42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_3
- Kiley, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293–304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs., 2. utg.). Gyldendal.
- Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109>
- Mäkitalo, Å. & Säljö, R. (2002). Invisible people: Institutional reasoning and reflexivity in the production of services and «social facts» in public employment agencies. *Mind, Culture and Activity*, 9(3), 160–178. https://doi.org/10.1207/S15327884MCA0903_02
- Manatunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207–221. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>
- Mantai, L. (2015). Feeling like a researcher: Experiences of early doctoral students in Australia. *Studies in Higher Education*, 42(4), 636–650. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067603>

- Odena, O. & Burgess, H. (2017). How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: A qualitative approach. *Studies in Higher Education*, 42(3), 572–590. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1063598>
- Petitmengin, C., Remillieux, A. & Valenzuela-Moguillansky, C. (2018). Discovering the structures of lived experience. Towards a micro-phenomenological analysis method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18, 691–730. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Postholm, M. P. (2010). Refleksjon: En nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Universitetsforlaget.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*, 8(2), 145–170. <http://dx.doi.org/10.1080/713685524>
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Smey, J.-C. & Mausethagen, S. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2022). Developing a signature pedagogy for doctoral education. *European Journal of Education*, 57(3), 438–451. <https://doi.org/10.1111/ejed.12520>
- Szanto, T. (2020). Why should we give a damn? On sharing emotions. *The Philosopher*, 108(4), 30–36.
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Turner, V. (1979). Betwixt and between: The liminal period in rites de passage. I W. A. Less & E. Z. Vogt (Red.), *Reader in a comparative religion* (s. 509–523). Harper & Row.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2024-03-08-9>
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Fagbokforlaget.
- Weise, C., Aguayo-González, M. & Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304–323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1794924>
- Wollast, R., Aelenei, C., Chevalère, J., Van der Linden, N., Galand, B., Azzi, A., Frenay, M. & Klein, O. (2023). Facing the dropout crisis among PhD candidates: The role of supervisor support in emotional well-being and intended doctoral persistence among men and women. *Studies in Higher Education*, 48(6), 813–828. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2172151>

KAPITTEL 4

Å 'få øye på seg selv' i fellesskapet – diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag

Tove Lafton OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: Reflection, as a tool and as a necessity in mentoring, is a recurring theme in the literature. Previous research shows that reflection can be hard to activate and, in many cases, the spoken reflections do not work back into practice. This chapter examines how reflection can take shape when video is introduced as a starting point for mentoring. The empirical material originates from three focus group interviews with students and practice teachers who have tried using video in the practicum. When reading through the material, I looked for statements where the student or the practical teacher have used more than words in their reflections. In the analyses, agentic cuts are activated in a diffractive reading. The readings aim to re-think what already exists. Inspired by Barad's material-discursive apparatus, the hegemonic status of language is challenged, pointing out that "matter" must also be given meaning. "Matter" is not understood as a thing with an already fixed meaning, but as repeated materializations of prevailing discourses. Through diffraction processes, changes in students' knowledge development are explored by examining the changing boundaries that surround the phenomena of reflection and mentoring. The patterns appearing can make a difference in how we understand and construct the content of mentoring. The materialization of the forces acting on the situation on the film makes practice visible and, according to the student, contributes to reflection. Not exclusively linguistic reflection in the form of describing and putting words to actions and explaining them in the light of theory, but a reflection that takes into account how different forces activate professional practice.

Keywords: reflection, diffractive reading, mentoring, video, material-discursive

Sitering: Lafton, T. (2025). Å 'få øye på seg selv' i fellesskapet – diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 4, s. 67–85). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch4>
Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Barnehagelærerens fagkunnskap *sitter i kroppen*. I sitt daglige virke navigerer barnehagelærere i landskap av komplekse og usikre situasjoner (Fennefoss & Jansen, 2004). Pape-Pedersen (2022) beskriver det å være barnehagelærer som en sammensatt kroppslig og romlig praksis med høy grad av kompleksitet, som vanskelig lar seg fange i politiske og teoretiske perspektiver. Det samme gjelder utviklingen av fagkunnskapen. Arndt og Tesar (2019, s. 86) bygger på Braidottis framskrivning av livet når de diskuterer barnehagen i mellomrommet mellom sosiale, politiske, kulturelle og faglige argumenter. Braidotti (2013) skriver at livet ikke er et semiotisk system av mening, men at det uttrykkes gjennom handling. I sin faglige utvikling står barnehagelæreren i dragingen mellom å forestille seg en mulig vei videre, å finne opp nye mulige løsninger og å handle på nye måter (Arndt & Tesar, 2019). I store deler av litteraturen om veiledning står nettopp utvikling av fagkunnskap og av profesjonsutøveren sentralt.

En av hovedbegrunnelsene bak veiledning kan formuleres som at veisøker skal reflektere over og videreutvikle egen praksis, og det er utviklet flere modeller for veiledning som har refleksjon og videreutvikling som mål. Lauvås og Handals (2014) handlings- og refleksjonsmodell bygger på at den sterkeste subjektive kraften for profesjonsutøvelse styres av en praktisk yrkest teori, uansett hvor lenge de har vært i yrket. Denne modellen var lenge dominerende innenfor barnehagefeltet (Skagen, 2016). Modellen fokuserer i stor grad på kognitiv drøfting og språklig refleksjon (Johannessen et al., 2010). I litteraturen om veiledning finner vi ytringer som er kritisk til modellens individfokus, kognitive fokus og vekt på selvutvikling (se f.eks. Jakhelln, 2011; Skagen, 2016).

Ulike former for gruppeveiledning eller systemisk veiledning er vokst fram i feltet som en reaksjon på individfokuset og for å rette blikket mer mot profesjonsfellesskapet og profesjonskunnskapen (Tveiten, 2019). En vanlig grunntanke i litteraturen om barnehagelæreres kompetanseutvikling er at utvikling av egen praksis skjer best i et læringsstøttede fellesskap (Lave & Wenger, 1991), sammen med en mentor som har ferdigheter og kunnskaper innen fagområdet og kunnskap om veiledning som form. Fennefoss og Valvik (2001) skriver at gruppediskusjon og veiledning av en situasjon fra praksis gir muligheter for å finne fram til alternative handlingsmåter og dermed bidrar til å utvikle, endre eller fornye praksis. Utdrag som drøftes i veiledningssamtaler vil være koblet til andre gjensidig avhengige praksiser (Østern & Engvik, 2016). I slike tilfeller forstås profesjonskunnskap som

kan utvikles i veiledningssamtalen som et systemisk anliggende (Kemmis & Grootenboer, 2008).

I dette kapitlet vil jeg undersøke nærmere hvordan veiledningsgrunnlagets form kan virke inn på hvilke former for kunnskapsutvikling som muliggjøres i veiledningssamtalen. Jeg har tidligere skrevet om video som refleksjonsform i barnehageansattes videreutvikling av praksis (Lafton, 2011) og om video som veiledningsgrunnlag i studenters praksisperioder (Lafton, 2019). Materialet består av samtaler med studenter og praksislærer som har utforsket video som veiledningsgrunnlag. De deler sine opplevelser av å bruke korte videosnutter som utgangspunkt for veiledningssamtalen. Materialet undersøkes ut fra spørsmålet «Hvordan kan video som veiledningsgrunnlag styrke studenters profesjonsutvikling ved å åpne for material-diskursive innsyn i praksisfenomener?».

I gjennomlesingen av materialet har jeg lett etter utsagn hvor studenten eller praksislæreren forteller om hendelser hvor de har aktivert mer enn ord i refleksjonene sine. Inspirert av Haraway (1992) og Barad (2007) aktiverer jeg diffraksjon i analysen. De ulike utsagnene leses gjennom hverandre for å lette etter forskjeller og nye begynnelse ved hjelp av diffraktive lesninger. Lesningene har ikke som mål å oppdage tanker som ikke er tenkt før, men heller å re-tenke det som allerede finnes der (Arndt & Tesar, 2019).

Barad (2007) skriver at hvis diffraksjon skal være et kraftfullt verktøy så kreves det en grundig forståelse av innholdet i diffraksjon. Målet med kapitlet er derfor todelt. Kapitlet innledes med en gjennomgang av det teoretiske perspektivet og en klargjøring av de to begrepene refleksjon og diffraksjon. Deretter presenteres fokusgruppe som metode, og transkripsjonene som analysen tar utgangspunkt i. Analysen forstås som flere agentiske kutt (Barad, 2007) som leses gjennom hverandre. Ulike teoretiske perspektiver introduseres i analysen, og drøftingen utforsker hvilke konsekvenser det kan få for praksisutvikling når refleksjon kan uttrykkes gjennom mer enn ord.

Refleksjon i veiledning

Viktigheten av veiledning basert på kritisk refleksjon blir framhevet i flere fagtekster (se f.eks. Eik et al., 2021; Søndena, 2004). Hva som kjennetegner refleksjon i veiledning er imidlertid både uklart og omdiskutert. Lafton et al. (2022) peker på at refleksjon som en del av profesjonsutvikling ofte blir tatt for gitt som en del av prosessen. I utdanningen bruker både praksislærere og studenter begrepet som en selvsagt del av veiledningsforløpet. Men refleksjon er ikke bare et verktøy i profesjonsutvikling og veiledning,

det er også et begrep som tar ulike former avhengig av hvilken filosofisk innpakning vi gir det (Lafton et al., 2022).

Det er verdt å stoppe opp ved hvordan refleksjon ofte forstås som en språklig, eller semiotisk, praksis innenfor veiledning. En slik forståelse har røtter tilbake til pragmatismen, representert ved blant annet Dewey. Dewey (1926) fokuserte på at læring skjer gjennom å gjøre og å reflektere over det som er gjort. Refleksjon forstås da som språksettingen av tanker om det som er gjort. Språket har gitt verdifulle bidrag til meningsskapning og kommunikasjon, og bidrar til menneskets dannelsesprosesser gjennom sine symbolske og semiotiske modaliteter (Arndt & Tesar, 2019). Arndt og Tesar (2019) bygger på Kristeva når de viser hvordan den symbolske modaliteten skaper et rammeverk gjennom lover, reguleringer og holdninger. Det semiotiske på sin side viser til mangfoldet av meninger og tolkninger av rammeverket. Woolgar (1990) diskuterer semiotikkens plass innenfor vitenskapelig kunnskap, og hevder at så lenge vi aksepterer at vitenskapelig kunnskap er en semiotisk praksis, vil vi også akseptere representasjoner av et fenomen som kunnskap om et fenomen. Hvis vi oversetter Woolgars innspill til veiledning, og refleksjon forstått som hos Dewey, vil det innebære at når vi lar refleksjon uttrykkes gjennom språket alene, vil vi generere representasjoner av fenomener. Slike representasjoner blir ofte gjentakelser av hva vi allerede vet (Søndenå, 2004) eller refleksjonen som ikke virker tilbake i praksis (Lafton, 2019; Søndenå, 2009). Kanskje har refleksjonens manglende virkning tilbake inn i praksis sammenheng med at språklig refleksjon ikke er nok i seg selv (Lafton, 2019).

Når fokuset blir hvordan de semiotiske og symbolske sidene ved språket kobles til kritisk refleksjon, er utfordringen at handling må oversettes. Når refleksjon uttrykkes gjennom språket kommer refleksjonen fra det individet eller den gruppa som konstruerer den. Refleksjonen er avhengig av den menneskelige hjerne, og gis sitt semiotiske uttrykk gjennom fortolkninger av rammeverket deltagerne opererer innenfor. Veileder kan hjelpe veisøker til å få øye på strukturene, kulturen eller de overordnede diskursene som kan forklare et fenomen eller en hendelse. Når disse overordnede strukturene framstår som stabile, flyttes undersøkelsen til mikro-nivå for å komme tettere på elementer som for eksempel agentskap eller individuelle handlingsmuligheter. Barad (2003, 2007) argumenterer for å utfordre distinksjonen mellom bevissthet og materie, tegn og betegnet, og derigjennom forholdet mellom diskurs og praksis. Hun utfordrer den kartesianske dualistiske ontologi hvor det er et klart skille mellom den

subjektive opplevelsen av verden og verden eller tingene i seg selv. I stedet hevder hun at mennesket er en del av verden, og derfor ikke kan stille seg utenfor verden i sine undersøkelser.

Utfordringen ved både refleksjon og refleksivitet er at det flytter de samme tenkte tankene til et nytt sted. Og dermed står vi i fare for at diskusjonen handler mer om hva som er de opprinnelige tankene og hva som er gjentagelsene, enn hva som kan innebære endring. Mange forfattere har introdusert diffraksjon som en alternativ metodologi til kritisk refleksjon (se f.eks. Otterstad, 2013; Lenz Taguchi, 2012). Utfordringen er imidlertid at mens kritisk refleksjon opererer innenfor en ontologi som setter mennesket i sentrum, utvikles diffraksjon i en flat ontologi.

Fra refleksjon til diffraksjon

Barad (2003) skriver fram mennesket som sammenvevet med verden, og utfordrer ideen om sammenhengen mellom diskurs og praksis. Hun tar utgangspunkt i Foucault, og presenterer diskurs som det som regulerer hva som kan og ikke kan sies, og diskursive praksiser definerer hva som teller som vektige uttalelser (Barad, 2003, s. 819). Barad problematiserer videre denne inngangen og hevder at Foucault framstår som uklar når det gjelder den materielle dimensjonen av diskursene. Ifølge Barad må diskurser materialiseres i en eller annen form hvis de skal kunne sies å eksistere. Materialitet forstås som dynamisk og produsert i praksis. Materialitet blir i så måte ikke en fysisk ting, men en gjøren (Barad, 2007, s. 146). Når en prosess av materialisering stabiliseres over tid oppstår det Barad kaller *matter*. Slik framstiller Barad praksiser som materiell-diskursive, og skriver: «Relasjonen mellom det materielle og det diskursive er en relasjon av gjensidig engasjement» (Barad, 2003, s. 822, min oversettelse). Denne gjensidigheten gjør at

ingen kan artikuleres uten den andre, *matter* og mening er gjensidig artikulert. Verken diskursive praksiser eller materielle fenomener er ontologisk eller epistemologisk overordnet den andre. Ingen kan forklares i kraft av den andre, og ingen har status eller privilegier til å bestemme hva den andre skal være. (Barad, 2003, s. 822, min oversettelse)

Gjennom påpekningen av en ikke-hierarkisk inngang framstiller Barad denne sammenvevingen av materialitet og diskurs som ontologisk i formen. En konsekvens blir at diskurser eller kulturelle fenomener ikke lenger er gyldige forklaringer av praksis.

Haraway (1992) var den første som foreslo diffraksjon som et alternativ til refleksjon i utviklingen av en kritisk praksis. Diffraksjon tilbyr muligheten til å tenke forskjellig, og kan fungere som en metafor for en kritisk tilnærming som er bevisst på å ikke gjenta det samme.

Barad (2003, s. 802) utfordrer hva vi har tilgang til gjennom språket, og hvilke konsekvenser det får for kunnskapsutviklingen hvis det kun er de kulturelle representasjonene vi har tilgang til som forklaringer. For å undersøke andre muligheter trenger vi en ontologisk tilgang til verden som muliggjør en agenstenkning som ikke knytter refleksjon til menneskelig intensjonalitet og vilje. Den flate ontologien innebærer at menneske og materialitet sidestilles, noe som får konsekvenser for hvordan vi forstår prosessene som oppstår når refleksjon eller diffraksjon settes i spill.

Som en del av den flate ontologien presenteres *entanglement* hos Barad (2007) som å mangle en uavhengig eksistens: «To be entangled is not simply to be intertwined with one another, as in the joining of separate entities, but to lack an independent, self-contained existence» (Barad, 2007, s. ix). En slik material-diskursiv tilnærming åpner derfor ikke for diskusjoner om hva som er diskurs og hva som er praksis, men undersøker hvordan stadige tilblivende hendelser i verden vokser fram. «On an agential realist account, discursive practices are not human-based activities but rather specific material (re)configurings of the world through which local determinations of boundaries, properties, and meanings are differentially enacted» (Barad, 2003, s. 802) Disse stadig tilblivende hendelsene betegnes apparatus.

I forlengelsen av det materielt-diskursive fortsetter Barad (2003, s. 802) å utfordre troen på språket, og peker på at *matter* også må gis mening. *Matter* forstås altså ikke som en ting med en allerede fiksert mening, men som gjentagende materialiseringer av rådende diskurser. Gjennom diffraksjonsprosesser kan vi da utforske endringer i et felt ved å undersøke de skiftende grensene som omgir et fenomen (Barad, 2003, s. 803). Haraway (1992, s. 299) beskriver forskjellene vi kan få øye på i diffraktive lesninger som mønstre som kan utgjøre en forskjell i hvordan vi forstår og konstruerer verden. En slik forståelse av fenomener innebærer at vi aldri kan forutsi hvordan noe virker. I de diffraktive analysene vil fenomenet undersøkes ut fra hendelsen selv. Et viktig spørsmål blir imidlertid hvordan vi kan utforske verden når alt er sammenfiltret (*entangled*) med alt.

For å undersøke eller beskrive hendelser må vi, ifølge Barad (2007), gjennomføre agentiske kutt. *Entanglement* eller sammenfiltrering mellom alt impliserer at all observasjon involverer et «kutt». Noe blir inkludert og noe

blir ekskludert i det observatøren anser som betydningsfullt. En observasjon eller en beskrivelse innebærer midlertidige kutt, slik at noe kan undersøkes lenge nok til å utvikle en form for kunnskap. Dette synet på hvordan kunnskap utvikles innebærer også en overveielse av hva som gjøres synlig og hva som gjøres usynlig i de konstruerte kuttene. Sammenfiltreringens grunnleggende antagelse innebærer at alt er knyttet sammen, og derigjennom vil nettopp sammenfiltreringen konstituere de ulike deltagerne. Deltagerne blir til og utvikler sitt agentskap som en konsekvens av deltagelsen i praksis.

Ordet agentisk peker ifølge Højgaard et al. (2012) på at alt har agens, at alt gjør noe. Som en konsekvens av at all gjøren vokser fram i sammen-
tovingen av de ulike deltagernes konstitusjoner av hverandre, er det ikke objektive fenomener som undersøkes. Barad (2007) betegner undersøkelsens fokus som en materiell-diskursiv performativitet. En slik forming eller sammensetting av verden hvor grenser etableres, og egenskaper og meninger spilles ut i et performativt rom, kan forstås som en apparatus når veisøker, veileder og videoen intra-agerer i barnehagens veiledningspraksis.

Barads diffraksjonsbegrep (2007) bygger på Bohrs kvantefysikk, men hun understreker at hun ikke er opptatt av hva Bohr *egentlig* sa. Hun er derimot opptatt av å tenke *med* Bohr (Barad, 2007, s. 70). På samme måte vil jeg i denne teksten tenke *med* Barads diffraksjoner og agentiske kutt i analysen.

Metodologiske innganger og overveielser

Materialet til dette kapittelet er hentet fra tre fokusgruppesamtaler med studenter og praksislærere som hadde prøvde ut video som veiledningsgrunnlag i perioden 2019–2020 (Lafton, 2019, 2021).¹ Studentene var andre års deltidsstudenter og tredje års heltidsstudenter, og de hadde alle praksis sammen med en medstudent hos en praksislærer de ikke kjente fra tidligere. For mange studenter er medstudenten den viktigste refleksjonspartneren i praksisperioden (Mathisen & Bjørndal, 2016). Studenten ble derfor bedt om å invitere medstudenten til veiledningssamtalen hvor de hadde valgt ut et kort videoklipp fra egen praksis som grunnlag for veiledningen. Veiledningssamtalene de snakker om i fokusgruppen har derfor form som en veiledning mellom veileder, veisøker og medstudent, hvor medstudenten har ulik grad av deltagelse. I tillegg baserer veiledningssamtalene det refereres til på et kort videoklipp hvor veisøker er deltager.

1 For mer informasjon om prosedyre og framgangsmåte i veiledningen, se Lafton (2019, 2021).

Fokusgruppens størrelse varierte fra 4 til 11 deltagere, og studentene og praksislærerne ble rekruttert ved å invitere åpent i etterkant av praksisperioden. Samtalen ble gjennomført i universitetets lokaler. Tidligere hadde jeg gjennomført fokusgrupper med bare studenter og bare praksislærere, slik at de skulle kunne diskutere med «likepersoner» (Lafton, 2019). I fokusgruppene jeg her rapporterer fra var gruppene sammensatt av studenter og praksislærere i samme gruppe. Gruppemedlemmene utfylte hverandre og spilte videre på hverandres innspill. Til tross for at jeg var bevisst på å etablere likeverd i gruppa kan jeg ikke utelukke at enkelte av deltagerne lot seg påvirke av maktrelasjonen som kan oppstå mellom student og praksislærer (Halkier, 2010). Jeg ledet samtalen ut fra en liste med temaer, men lot deltagerne snakke mest mulig (Barbour & Kitzinger, 1999). Gruppemedlemmene mottok temaene i forkant.

Samtalene ble tatt opp med lyd og transkribert i etterkant. Jeg fikk med andre ord ikke direkte tilgang til hvordan de materialiserte veiledningspraksisen, men jeg fikk tilgang til fortellinger om materialiseringer. På den måten kan vi si at jeg tar i bruk et materiale som er i tråd med forståelser jeg kritiserer i inngangen til veiledning. En innvending mot metoden kan derfor være at det er krevende å oversette praksishandlinger til språk, noe som innebærer at jeg ville fått et annet materiale hvis jeg hadde observert selve veiledningssamtalen. Dette er en viktig innvending. Et viktig poeng er imidlertid at empirien og utsnittene jeg presenterer i teksten er valgt ut fordi de beskriver den materielle siden ved diskursene. Utsnittene er altså ikke valgt ut som eksempler på refleksjon eller diffraksjon, men som eksempler på hvordan deltagerens observasjoner skaper kutt som kan forstås som materiell-diskursiv performativitet (Barad, 2007). I samtalen kunne deltagerne kunne «bevege» hverandre (De Freitas & Truman, 2020) når de delte erfaringer og fortellinger. Slik blir hver samtale et *phenomenon*; definert som «the ontological inseparability/entanglement of intra-action 'agencies'» (Barad, 2007, s. 139). Samtalen tar på denne måten opp i seg fortellingen om hvordan materiell-diskursive hendelser vokser fram som en del av praksisen deltagerne forteller om, og matter blir til som en prosess og ikke som et objekt.

Et begrep som transkripsjon kan være problematisk innenfor en posthuman forskningstradisjon fordi selve metoden bærer med seg en bestemt mening. St. Pierre kritiserer ordrette transkripsjoner av samtaler som genererer analyser «hvor temaer oppstår på magisk vis» (St. Pierre,

2014, s. 11, min oversettelse), og oppfordrer til å re-tenke om transkripsjoner er nødvendig fordi teksten i utvidet forstand allerede er en del av verden. Som forsker blir det mitt ansvar å fortolke hvordan jeg skal materialisere deltagerens utsagn gjennom transkripsjonene. Spørsmålet om hva jeg skriver om og fra samtale blir av betydning. Jeg valgte transkripsjoner for å få innsikt i hvordan en gruppe deltagere forteller om egne erfaringer og kunnskapsutvikling. Transkripsjonen åpner også for at jeg kan gjøre agentiske kutt fra samtale og koble dem sammen i en diffraktiv lesning.

I mitt arbeid med å transkribere har jeg lyttet til opptakene flere ganger, og jeg har forsøkt å skrive fram en tekst som formidler hva som blir sagt i lys av hvordan det blir sagt (Arndt & Tesar, 2019). Når jeg i analysene velger ut agentiske kutt har jeg valgt ut kutt hvor deltagerne engasjerer hverandre. Jeg skal ikke presentere «sannheten» om hvordan det oppleves å ta i bruk video som veiledningsgrunnlag, men jeg leter etter ulike måter å materialisere veiledningspraksis på når videoen blir en del av samtale *entanglement*. Inspirert av Arndt og Tesar (2019) produseres de diffraktive lesningene av intra-aksjoner mellom deltagerne i samtale, meg som forsker, barnehagene de har vært en del av i sine praksisperioder, universitetet vi er en del av som lærer studenter, og teorier og antagelser om veiledning, diffraksjon, refleksjon, språk og handling.

Tanken er å stoppe opp ved mulighetene til å undersøke hendelser i praksis med en *cutting-together-apart* (Juelskjær, 2013). *Cutting-together-apart* er et uttrykk for det som skjer når vi utfører agentiske kutt for å komme tettere på fenomener. Gjennom å beskrive hendelsene som *dis/continuity* forsøker Barad ifølge Juelskjær (2013) å komme unna dikotomier som fortid/framtid og stabilitet/endring. Som et alternativ åpner formen for at dynamisk relasjonalt mellom kontinuitet og diskontinuitet er avgjørende for en stadig tilblivelse i verden (Barad, 2010, s. 244). Forholdet mellom fortid og framtid framstår hos Barad ikke som statisk eller definerbart, men er i en stadig diffraktiv bevegelse. Tid, sted og materialitet kan forstås som stadig gjentakende og pågående intra-aktiv performativitet. Det oppstår en intra-aktiv relasjon mellom diskurs og praksis i analysene (Lenz Taguchi & Palmer, 2013), men grensene er ikke fiksert. Diffraktive lesinger vil åpne opp for noen sammenvevinger og stenge for andre. Det finnes derfor ingen garanti for at innsiktene som produseres er «sannere» enn andre innsikter (Murriss & Bozalek, 2019).

Analyse og diskusjon

Ettersom diffraktive lesninger innebærer å lese de agentiske kuttene i lys av hverandre, men også i lys av hvordan de inngår i intra-aksjoner med forståelser av teori, kompetanseutvikling og veiledning i feltet, skrives diskusjonen fram som en del av analysen.

Når innsiden og utsiden veves sammen

Hva som er innside og hva som er utside av et fenomen er ikke selvsagt. En av studentene forklarte det slik da hen skulle utdype styrkene ved å bruke en kort video som veiledningsgrunnlag:

Det å kunne se øyeblikkene utenfra. Du vet jo godt hvordan du har det i situasjonen rent følelsmessig. Det du føler inni deg og hva andre ser kan være veldig forskjellig. Plutselig blir du gitt muligheten til å se det samme som andre ser av deg. Og du får flere perspektiver på deg selv da, og din egen profesjonsutøvelse.

Når studentene setter ord på hva som skjer, er beskrivelsen tett koblet på opplevelsen av hvem hen selv er i profesjonsutøvelsen. I tråd med hvordan Lauvås og Handal (2014) presenterer ulike perspektiver på spørsmålene i veiledningen gir videoen studenten et blikk på seg selv som ikke ville vært der ellers. Men når vi leser momenter av å «få øye på noe man ikke hadde sett tidligere» gjennom et annet kutt oppstår andre relasjoner:

Vi valgte å sette nettbrettet opp på veggen. Da fikk vi med oss det som skjedde ved bordet hvor aktiviteten foregikk. Men vi oppdaget også hvor mange ganger i løpet av ti minutter at døra til avdelingen gikk opp og igjen fordi noen voksne gikk gjennom den. Og det ble fokus i veiledningen. Må vi gå så mye inn og ut av avdelingen? Og hva gjør det med pedagogikken på avdelingen?

Fra et tenkt fokus på veiledning ut fra en aktivitet rundt et bord flyttet veiledningens fokus seg til døra. Her kobler innsiden og utsiden av praksis seg til veiledningen. Studenten som satt ved bordet hadde ikke oppdaget all bevegelsen som skjedde utenfor hen selv og det hen var engasjert i der og da. Blikket som tvinges mot døra peker på hvordan døra som åpner og stenger blir en materialisering av pedagogdiskursen. Det er de ansatte stadig er i bevegelse. Etter å ha sett gjennom videoen så drøfter deltagerne hva voksnes bevegelser gjør med pedagogikken på avdelingen.

Ytterligere et utsagn viser hvordan det i andre tilfeller blir viktig å justere de pedagogiske valgene som tas i en aktivitet fordi det oppstår noe som ikke kunne forutses (Barad, 2007).

Jeg begynte å reflektere da jeg så gjennom opptaket og valgte det ut til veiledning. Allerede da så jeg at maleaktiviteten jeg hadde lagt opp ikke helt fungerte. Jeg hadde et mål om at jeg skulle lage håndavtrykk, og for at det ikke skulle bli stress, så tok jeg inn ett og ett barn. Mens jeg holdt på så var jeg egentlig fornøyd, men da jeg så opptaket så oppdaget jeg at det ble som et samleband. Det ble ikke stress i selve situasjonen, men jeg begynte å lure på om det ble stress for barna. De var bare sånn, rett inn og så ut igjen. Jeg fulgte ikke opp innspillene deres og jeg vet ikke egentlig om situasjonen ble så hyggelig. Og da jeg kom til veiledning så snudde vi situasjonen og begynte å se på hvilke muligheter som lå i situasjonen og hva jeg kunne gjort for å skape en situasjon hvor barna også hadde det fint.

I dette kuttet får vi, i tillegg til studenten og materialene som omgir studenten, også øye på barnets perspektiv. Gjennom filmen oppdager studenten hvordan hennes opplevelse av en stressfri maleaktivitet utfordres når hun ser barnas gjøring i møtet med henne og malingen. Barna var jo der da hun malte også, men hun oppdaget dem ikke på samme måte.

Når tre agentiske kutt intra-agerer på denne måten blir det synlig at ingen av studentene hadde planlagt i forkant hvordan de skulle forklare situasjonen eller hvilke diskursive eller kulturelle representasjoner av faglighet som skulle forklare hendelsen. I stedet lot de seg invitere inn og ble aktivert i møtet til å se seg selv som en annen gjennom filmen, av blikket på døra som var i stadig bevegelse og av barna som malte på samleband. Denne metodologiske bevegelsen muliggjorde at de fikk øye på barna på måter som ikke alltid er mulig gjennom språk (Magnusson, 2021).

I mine analytiske lesninger blir jeg invitert til å undre meg over hvordan studentene kunne ha oppdaget tilsvarende hendelser uten filmen. Den dynamiske relasjonaliteten mellom kontinuitet, det å holde aktiviteten i gang, og diskontinuitet, ved bruddene og de nye retningene i veiledningen, er ifølge Barad (2010) avgjørende for en stadig tilblivelse. Tilblivelse av hva? I disse tilfellene bidrar tilblivelsen til at deltagerne i veiledningen ser framover. De følger ikke den tanken de hadde da de gikk inn i veiledningen, men tar sammen del i en diffraktiv bevegelse hvor sted og materialitet griper inn i drøftinger og tanker om pedagogikk og profesjonsutøvelse i de materiell-diskursive møtene mellom filmen og deltagerne.

Den diffraktive lesningen vekker også etiske spørsmål i meg koblet til hvordan vi trener opp barnehagelærerens øye til å observere det som skjer utenfor dem selv. En av veilederne uttalte:

Som barnehagelærere jobber vi jo observasjonsbasert hele tiden, men uten at vi drar frem penn og papir hele tiden. Filmen blir også en måte å vise hvor mye som skjer i øyeblikket og hvordan vi kan skjerpe blikket inn mot det som skjer i praksis.

En innvending mot metoden kan derfor formuleres som at studentenes vurdering av hva som blir betydningsfullt skaper observasjonens «kutt». Praksislæreren har ikke kontroll over hva som blir inkludert og ekskludert. Men «kuttene» er ifølge Barad (2007) midlertidige, og fenomenet som «kuttet» ut undersøkes lenge nok til å utvikle en form for kunnskap. Kunnskapen som utvikles blir en del av den stadige pågående sammenfiltningen av ulike agentskap. En av veilederne uttaler:

Det har vært litt som å se barnehagen på tv. Studentene kommer med opptak som er godt redigert. Det som er interessant er at både de situasjonene som er positive og de som er vanskeligere har vært spennende. Som veileder så åpner det også for at jeg kan ta i bruk mine styrker, jeg får virkelig brukt de kunnskapene jeg har om veiledning.

Agentskapet i veiledningshandlingene vokser her fram som en del av intraaksjonen. Et poeng her kan være at veilederen hadde mye kompetanse innenfor veiledning, både teoretisk og erfaringsbasert. Agentskapet ble aktivert da filmen viste både positive og vanskelige situasjoner. Kompleksiteten i øyeblikkene legger ytterligere et lag til den diffraktive lesningen.

I metodedelen beskrev jeg hvordan mitt utvalg av agentiske kutt slipper noen hendelser til og kutter andre vekk. Ved å lese kompleksiteten gjennom de andre utsagnene trer det tydelig fram et bilde av hvordan barnehagehverdagen består av valg som barnehagelæreren må navigere i, men det blir også tydelig hvordan alt har agens (Højgaard et al., 2012). Når gjøren vokser fram i sammenvevingen er vi midt i hva Barad (2007) betegner som en materiell-diskursiv performativitet. Det er vanskelig å si hvor grenser etableres, men den diffraktive lesningen viser at apparatusen som vokser fram i det performative rommet avhenger av deltagerne når utviskingen av dikotomien diskurs-praksis trer fram. Ifølge Barad (2007) vil diskursene og praksisen intra-agere og på den måten bli udelelige. Det er ikke lenger noen elementer som kan plasseres i diskurs og noen i praksis – de stadige tilblivelsene skaper material-diskursive praksiser. Og i disse praksisene får

både teori, refleksjon, erfaring og handling agens når studenten og praksislæreren utforsker praksishendelsene.

Hva så med refleksjonen og fagligheten?

Jeg nevnte tidligere i teksten hvordan refleksjon som uttrykkes gjennom språket alene kan føre til representasjoner og gjentakelser av det vi allerede kan og vet (Søndenå, 2004, 2009). En av praksislærerne formulerer denne utfordringen slik:

En av utfordringene ved skriftlige veiledningsgrunnlag kan være at studentene beskriver en situasjon som er vanskelig, men som de har løst godt. Da er de egentlig ute etter en bekreftelse på hvor flinke de er. Og hvis praksisfortellingen og refleksjonen ikke har noen «huller», så er det krevende å komme videre. Videoen inneholder alltid momenter vi kan gå videre på.

Praksislæreren utfordrer, i likhet med Barad (2007), den kartesianske dualistiske ontologi når hen problematiserer refleksjoner som er gitt et semiotisk uttrykk. Studenten har formulert en tekst som gir tilgang til kulturelle eller faglige representasjoner av et innhold, men likevel stopper veiledningen opp. Barads (2007) spørsmål om hva vi har tilgang til og utfordringen hennes om å åpne distinksjonen mellom bevissthet og materie, tegn og betegnet, settes her i spill. Hva hvis vi tenker at det ikke er et skille mellom den subjektive opplevelsen av verden og verden i seg selv? Hva hvis studenten blir bedt om å se seg selv som en del av hendelsen og derfor ikke kan stille seg utenfor verden i sine undersøkelser? Da kan det bli som en av studentene formulerte:

Jeg tror jeg setter pris på detaljene vi får tak på i filmen. Du vet jo at jeg gjerne vil skrive veldig lange praksisfortellinger, hvor jeg får med alle nyanser og detaljer. Men det passer ikke inn i formatet praksisfortelling, hverken i oppgaver eller som grunnlag for veiledning. Da skal de på en måte allerede være litt polert og finne en form som passer med krav til lengde, form og innhold.

Når Barad (2007, s. 71) skriver om *patterns of difference*, resonerer det i hvordan studenten beskriver hva hen ønsker å ha med inn i samtalen. Disse mønstrene av forskjeller er en viktig del av barnehagepraksisen. Det å skrive en praksisfortelling er en kunst, men som studenten trekker fram mister du noe når du gjør om handling til tekst, særlig når det er krav til form og lengde. Et diffraksjonsmønster åpner altså for forskjeller, men er

ikke opptatt av å kartlegge hvor forskjellene oppstår, men heller hvilken effekt forskjellene produserer i praksisen (Haraway, 1992, s. 300). En slik tenkning gir en annen inngang til refleksjon enn den rent språklige, og stiller krav til at både handling og tekst inngår i den materiell-diskursive praksisen som veiledningssamtalen kan åpne for.

Det har vært situasjoner hvor veiledning ikke har kunnet finne sted fordi folk har vært syke eller annet. Og da har vi bestemt at vi er fan av ferskvare. Vi har derfor fortsatt filmingen selv om vi ikke har brukt all filmen i veiledning. Det har vært bra, fordi det har gjort at jeg hele tiden har reflektert over hvem jeg er.

I dette utsnittet vender studenten tilbake til ordet refleksjon, og kobler refleksjonen direkte til filmen. Kanskje er dette et eksempel på hvordan Barad (2007, s. 66) skriver at «what is needed is a robust account of the materialization of all bodies ‘human’ and ‘nonhuman’ – including the agential contributions of all material forces (both ‘social’ and ‘natural’)». Materialiseringen av kreftene som virker inn i situasjonen på filmen synliggjør praksisen og bidrar ifølge studenten til refleksjon. Ikke utelukkende språklig refleksjon i form av at hen beskriver og setter ord på handlinger og forklarer dem i lys av teori, men en refleksjon som tar opp i seg hvordan ulike krefter i praksisen virker inn i praksishandlingen.

Du kan miste ting som er av stor verdi når du gjør om noe til tekst. Videoen gjør at du ikke kan skjule deg bak den teorien du kan og de ordene du kan beskrive situasjonen med. Enten du gjør det bra og nesten bedre enn ellers, eller du gjør det dårlig på videoen, så blir det sånn at du bare må skjerpe deg da ikke sant. Du kan ikke gjemme deg bak de gode formuleringene. Det blir veldig tett og nært praksis.

Uten å ha blitt forklart det peker studenten på hvordan bevegelsen mellom å se seg selv utenfra og å oppleve situasjonen selv skaper koblinger mellom diskursive praksiser og materielle fenomener. En slik form for refleksjon tar opp i seg hvordan *matter* produseres som en del av praksisen. Utsagnet kan også sammenfiltres og leses gjennom et annet utsagn som kommer fra en praksislærer:

Jeg har egentlig vært veldig negativ til digitale verktøy, fordi jeg mener at det tar oppmerksomheten vekk fra samspillet og dialogen med barna. Men så ser jeg at den tiden vi har brukt på å filme hverandre og å se på videoen har generert så mange viktige diskusjoner om hvem vi er sammen i barnehagen. Og det har gitt oss muligheten til å diskutere hva som er viktig i vår praksis og hva som kan kastes ut.

De viktige diskusjonene som trekkes opp her handler om hvem de er sammen i barnehagen og hva de opplever som viktig i egen praksis. Igjen ser vi hvordan materialiseringen av praksis bidrar til å bevege seg fra handlingsplanet og inn i drøftinger som handler om verdier og begrunnelser for praksis (Lauvås & Handal, 2014), uten at studenten eller praksislæreren direkte sier at det er den språklige refleksjonen som er viktig. Materialiseringen som synliggjøres i opptaket aktiverer også språket om hendelsen:

Når jeg ser på opptaket så blir jeg igjen oppmerksom på hva jeg gjør i situasjonen. For eksempel leste jeg bok for noen barn. I mitt hode hadde jeg fulgt barnas initiativ og fulgte opp på spørsmål underveis. Samtidig så kom jeg gjennom boka. Jeg var derfor egentlig ganske fornøyd med meg selv i etterkant. Etter å ha sett opptaket så ble jeg opptatt av spørsmålet – hva er litteraturformidling for barn da? For jeg kunne se at jeg overkjørte et av barna, som hadde innspill som for meg ikke hang sammen med boka der og da. Men når jeg ser opptaket så ser jeg at innspillene hennes legger opp til at vi kunne ha stoppet opp ved hennes fantasi og spilt videre på innholdet i teksten.

I kuttet viser studenten hvordan film-kuttet bidro til å aktivere en diskusjon som er direkte koblet til barnehagens pedagogiske praksis. Hva er litteraturformidling for barn? Spørsmålet oppstår ut fra hendelsen hvor litteraturformidling sammenveves med medvirkning, innspill, fantasi, barns væren i verden, pedagogens rolle og mange flere aspekter. Og som igjen kan leses gjennom praksislærerens holdninger til digitale verktøy i barnehagen. Det blir tydelig at agentskapet til nettbrettet kobler seg på situasjonen, og diskusjonen dreier seg ikke lenger om nettbrettet skal eller ikke skal være en del av praksisen. Diskusjonen flyter i retning av hva nettbrettet aktiverer i barnehagens material-diskursive praksiser.

Avsluttende kommentarer

Når jeg i dette kapittelet har gjort diffraktive lesninger, har jeg latt Barad (2012, s. 50) invitere meg til å tenke med de komplekse og rike utsnittene som studentene og praksislærerne beskriver i sine samtaler om video som veiledningsgrunnlag. Lesningen min har henledet blikket på *entanglement* i de materiell-diskursive praksisene, og betydningen av å gjøre kutt hvor prosesser kan undersøkes. Lesningen synliggjør kuttene midlertidighet når de stadig kobler seg til hverandre. Det vokser fram et bilde av hvordan deltagerne i samhandling konstituerer hverandre, og at de ikke kunne blitt

til uten hverandre. Studentenes refleksjoner over barnet, døra og praksisfortellingens rolle inn i veiledning ville ikke blitt til uten at de var gitt muligheten til å oppdage hvordan de ulike agensene virker på hverandre i de agentiske kuttene. En dør er fortsatt en dør, men hvordan døra produserer handling i den pedagogiske praksisen bidrar til å konstituere hvem deltagerne kan være sammen.

Kuttene som blir til observasjoner av *entanglements* eller nettverk, krever etisk bevissthet hos meg som forsker. Hvem er det som trer fram som agenter i historiene som fortelles, og hvilke konsekvenser får mine «kutt» for hva leseren ser og leter videre etter? Det ligger makt i avgrensninger og definisjoner av hva som skal være innenfor og utenfor en gruppe eller en kategori. Det å unnlate å klart definere pedagogikk, barn eller veiledningsteknologi innebærer å gå i motstand mot tatt-for-gitt-heter og diskursive rom. Barad (2007, s. 73) beskriver hvordan diffraksjonsprosessen i seg selv er et sammenfiltret fenomen. Når jeg leser historiene i lys av hverandre oppstår nye koblinger og relasjoner mellom de ulike deltagerne. Disse relasjonene ville blitt forskjellige hvis jeg hadde valgt andre kutt, men de ville fortsatt vært en del av den pågående transformative apparaturen av refleksjon og diffraksjon.

Tidligere i dette kapitlet trakk jeg fram utfordringen som ligger i begrepsparet refleksjon og diffraksjon, basert på at de springer ut fra to ulike kunnskapsteorier. Målet har ikke vært å knytte disse sammen, heller ikke å svar på hvordan de kan kobles sammen. Gjennom studentenes bruk av refleksjon i material-diskursive praksiser vil jeg heller henlede oppmerksomheten til Barads (2007) begrep *space-time-mattering* for å si noe om hvordan det spesifikke fenomenet refleksjon trer fram i stadige diffraktive tilblivelser. Når refleksjon anses som et fenomen er det ikke et begrep som kan tydelig avgrenses, men det trer fram som et relasjonelt fenomen. Konsekvensen er at vi ikke nødvendigvis kan ordsette hva refleksjon er eller hvordan refleksjon skal gjøres, men vi kan få øye på dynamiske prosesser som produserer noe spesifikt. *Space-time-mattering* framhever hvordan komponentene i refleksjon, diskurs og praksis og de sammenvevde relasjonene produserer former for refleksjon som åpner for nye tilblivelser av praksis (Barad, 2007). De material-diskursive praksisene åpner for fristende muligheter for både mennesker, ikke-mennesker og sammenvevinger. Og kanskje kan disse ontologiske bevegelsene ta oss videre til nye tilblivelser i veiledningspraksiser ved å stille krav til at profesjonsutøverne i barnehagen kan aktivere flere former for agens i konstruksjonene av barnehagepedagogikker med rom for utvikling.

Barad (2007, s. 72) peker på hvordan diffraksjoner kan synliggjøre kunnskapings-praksiser. Sammenvevingene i de agentiske kuttene har gjort studenten oppmerksom på hvordan de i sin utforsking kan undersøke det som skiller seg ut, det som er annerledes enn forventet og på den måten produserer forskjeller i barnehagepraksisen. Når forskjellene blir synlige for dem blir det umulig å gjenta det de allerede vet som en speiling eller refleksjon, fordi forskjellene aktiverer lysten til å utforske videre. I mine diffraktive lesninger har jeg åpnet for å kutte ut nettopp disse forskjellene for å aktivere deres agens i denne teksten. Dette viser hvordan perspektivene vi har, og valgene vi tar, får betydning.

Gjennom utdanning og profesjonsutøvelse blir vi, både forskere og praktikere, trent opp til å lete etter spesifikke mønstre og begreper som kan forklare verden. Ved å åpne for praksis som stadige tilblivelser, kan vi også åpne for å bli oppmerksomme på agensene som virker. Dette skiftet i fokus kan videre bidra til å flytte blikket fra barn, studenter og veiledningsteknologiers som «gode» eller «dårlige», til å se nærmere på hva som vekker kraft og agentskap hos deltagerne. På samme måte kan de material-diskursive sammenfiltreringene åpne opp for å lese praksis som intra-aksjoner hvor deltagerne konstituerer hverandre, og i så måte ikke kan undersøkes som isolerte. Slike tilblivelser kan åpne for å undersøke hvordan handlinger og aktiveringer av aktørenes agenser kan produsere forskjellighet og nye rom i barnehagepedagogikker hvor veiledningspraksisen til enhver tid befinner seg.

Forfatterbiografi

Tove Lafton (ph.d.) er professor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun underviser på alle nivåer i barnehagelærerutdanningen, og har de siste årene vært involvert i flere store forskningsprosjekter om partnerskap, digitalisering og kulturarv. Hennes forskningsinteresser er kompetanseutvikling, barns oppvekst i en digital tid, studentlæring i høyere utdanning og barnehagepedagogikk.

Referanser

- Arndt, S. & Tesar, M. (2019). Posthuman encounters in New Zealand early childhood teacher education. I C. A. Taylor & A. Bayley (Red.), *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research* (s. 85–102). Springer Verlag.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity. Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831. <https://doi.org/10.1086/345321>

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208857>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- De Freitas, E. & Truman, S. E. (2020). New empiricisms in the Anthropocene: Thinking with speculative fiction about science and social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 27(5). <https://doi.org/10.1177/1077800420943643>
- Dewey, J. (1926). *My pedagogic creed*. Sage.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala. H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer – læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1), 1–14. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. (2004) *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T. & Valvik, R. (2001). *Om å fange øyeblikket. Videoobservasjon i pedagogisk arbeid*. Høyskoleforlaget.
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: Integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10(1), 71–89. <https://doi.org/10.1177/1468794109348683>
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters; a regenerative politics for inappropriate/d others. I L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Red.), *Cultural studies* (s. 295–337). Routledge.
- Højgaard, L., Juelskjær, M. & Søndergaard, D. M. (2012). The ‘what of’ and the ‘what if’ of agential realism – in search of the gendered subject. *Kvinder, Køn & Forskning*, (1–2). <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28069>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* [Doktorgradsavhandling]. UiT – Norges arktiske universitet.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal.
- Juelskjær, M. (2013). Gendered subjectivities of spacetime matter. *Gender and Education*, 25(6), 754–768. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.831812>
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis: Challenges for education* (3. utg., s. 37–64). Sense Publishers.
- Lafton, T. (2011). Å bryte opp egen praksis – kritisk refleksjon som utgangspunkt for nye handlinger. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), (Red.), *Barnhagepedagogiske diskurser* (s. 101–113). Universitetsforlaget.
- Lafton, T. (2019). Video som veiledningsgrunnlag i studenters profesjonsutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 121–132. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03>
- Lafton, T. (2021). *Video som veiledningsgrunnlag*. OsloMet.
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utforske refleksjonsbegrepet: Filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnhagelærerutdanning i endring: Å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, P. (2014) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13 (3), <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2013). A more ‘livable’ school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls’ ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671–687. <https://doi.org/10.1080/09540253.2013.829909>
- Magnusson, L. O. (2021). Visual research material and diffractive readings – a relational research story. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(3), 183–196. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735564>

- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2016). Tablets as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(4), 227–247. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2016-04-02>
- Murris, K. & Bozalek, V. (2019). Diffracting diffractive readings of texts as methodology: Some propositions. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1504–1517. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1570843>
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relsjon i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117–130). Fagbokforlaget.
- Pape-Pedersen, I. P. (2022). *Pedagogkroppen. En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3028826>
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 59–81). Fagbokforlaget.
- St. Pierre, E. A. (2014). A brief and personal history of post qualitative research. Toward «post inquiry». *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2–19.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning. Mer enn ord ...* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Woolgar, S. (1991). Beyond the citation debate: Towards a sociology of measurement technologies and their use in science policy. *Science and Public Policy*, 18(5), 319–326. <https://doi.org/10.1093/spp/18.5.319>
- Østern, A. L. & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 5

Du og jeg og vi to – læring og fellesskap i et ph.d.-forløp

Tine Dahlskås Krogen Universitetet i Sørøst-Norge

Anne Holm-Nordhagen Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: This chapter is about a collaboration that has arisen between two PhD students based on collective academic supervision. The aim of the chapter is to add knowledge from a participant's perspective to the discussion about possibilities and limitations of collective forms of guidance. The research question we are rising is: What opportunities for community and learning lie in guidance and collaboration across academic affiliations? The data collection is inspired by autoethnography, which in this context involves writing down both introspective and cultural factors in one's own learning process (Karlsson et al., 2021). The experience is obtained from individual and co-created logs. Through analysis and discussion, we find that a collaboration can provide great added value to the individual's process with the PhD work.

Keywords: PhD-supervision, collective, collaboration

Introduksjon

I dette kapitlet skriver vi, Anne og Tine, to ph.d.-studenter, om et samarbeid vi har med utgangspunkt i at vi er deltakere i en felles veiledningsgruppe for ph.d.-studenter, «Kollektiv akademisk veiledning», heretter KAV-veiledning. Gjennom en autoetnografisk tilnærming (Karlsson et al., 2021) presenterer vi konkrete eksempler fra vår felles prosess med å tilegne oss kunnskap. Dette viser vi ved hjelp av utdrag fra individuelle logger skrevet over en gitt periode mens samarbeidet har pågått. Vi argumenterer for at en aktiv deltakelse i hverandres prosesser gir en merverdi sett i forhold til om vi skulle stått i det alene.

«Vi pusher hverandre faglig og ellers. Veldig bra» (Tine, april 23). Sitatet er hentet fra en logg vi har skrevet om det samarbeidet vi har. Vi undersøker hva vårt samarbeid kan tilføre i utviklingen av oss som forskere, og i arbeidet med avhandlingene våre. Ved å bruke autoetnografi som metode, får vi mulighet for å hente empirisk materiale fra personlige erfaringer (*auto*), sette disse inn i en kulturell kontekst (*etno*), og å reflektere ved hjelp av teoretiske perspektiver (*grafi*) (Karlsson et al., 2021). Den kulturelle konteksten er de ulike kulturhistoriske aktivitetssystemene vi representerer (Engeström, 2015), for eksempel de ulike profesjonene vi har bakgrunn i, og det at vi jobber ved ulike institutt og med ulike utdanningsprogram. Gjennom kapitlet presenterer vi utdrag fra loggene våre og bruker Edwards' (2012) begreper relasjonell ekspertise, felles kunnskap og relasjonell handlekraft for å diskutere samarbeidet oss imellom. Disse begrepene er valgt fordi de beskriver det relasjonelle mellom oss som sentralt. Ved at vi er motiverte for samarbeid og er åpne for hverandres perspektiver, skjer det noe mer enn hvis vi kun er fokusert på hvert vårt arbeid. Vi peker på hvilke fordeler og muligheter som kommer til syne gjennom et slikt samarbeid.

I autoetnografiske tekster vi har lest, finner vi som regel ikke en tradisjonell IMRoD-struktur, slik det er vanlig å ha i mange vitenskapelige tekster. Vi har allikevel valgt en løsning som ligger tett opp til den tradisjonelle strukturen. Dette betyr at vi presenterer både innledning, teori, metode og diskusjon i en form vi kjenner som vanlig i vitenskapelige tekster i vårt fagfelt, men vi presenterer utdrag fra loggene fortløpende i teksten med hovedtyngden av diskusjonen til slutt.

Målet med kapitlet er at vi gjennom drøftingen av resultater og funn kan gi et nytt bidrag til diskusjonen om veiledning av ph.d.-studenter, og ved det å utfordre det etablerte narrative om at ph.d.-løpet er en ensom

reise. Vi ønsker å belyse ph.d.-veiledning fra et deltakerperspektiv og skrive fram en ny fortelling om læring og utvikling i et kollektivt akademisk samarbeid. Med dette utforsker vi hvilke muligheter for fellesskap og læring som ligger i veiledning og samarbeid på tvers av faglig tilknytning. Utgangspunktet for vårt samarbeid er at vi tilhører doktorgradsprogrammet «Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole» (PEDRES) ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Vi har for en begrenset periode fått helt eller delvis permisjon fra våre vanlige arbeidsoppgaver med undervisning og oppfølging av studenter for å forske og skrive artikler til hver våre avhandlinger. Det innebærer at vi – fra å være erfarne arbeidstakere som har organisert omfattende prosesser, undervist og veiledet store studentgrupper gjennom utdanningsløp – selv har blitt studenter som må følge obligatoriske kurs, levere eksamenstekster, motta veiledning også videre. Det er en stor omveltning å gå fra å tilhøre «de som vet» til «de som ikke vet», og fra å tilhøre et kollegafellesskap, til det som tidligere nevnt av mange beskrives som en ensom stipendiattilværelse (McPhail-Bell & Redman-Maclaren, 2019). Sitatet under illustrerer hvordan Tine kjente seg etter å ha presentert tekst for de andre i stipendiatgruppa.

Etter møtet hvor jeg la fram tekst og hvor jeg følte at jeg kom til kort, kjente jeg meg veldig dum. Jeg var sikker på at alle de som var til stede, mente det samme. Jeg brukte mange dager på å snu tankegangen, og var på en måte ganske fastlåst (Tine, april 2023)

Bakgrunn for studien

Vi har faglig tilknytning til hvert vårt institutt og hver vår fag- og forskningsgruppe ved USN. Tine er ansatt ved Institutt for pedagogikk, og er tilknyttet ulike videreutdanninger i profesjonsveiledning. Anne er tilknyttet master i karriereveiledning og er ansatt ved Institutt for kultur, religion og samfunnsfag. Fra disse faglige ståstedene har vi begge veiledning som forskningsfelt, og det var dette som førte til at vi for to år siden, gjennom våre veiledere, ble invitert til å delta i gruppe for kollektiv akademisk veiledning (KAV). Dette er en del av veiledningen vi mottar i våre ph.d.-forløp. Kollektiv akademisk veiledning (Nordentoft et al., 2019) viser til grupper av studenter i en master- eller ph.d.-kontekst som arbeider med forskjellige oppgaver, men har felles veiledere. Organisert på denne måten vil det være muligheter for stor variasjon i veiledningens form og tematikk, og slik vil man kunne imøtekomme studentenes behov for et bredt tilfang av læringsaktiviteter. I dette ligger en forventning om at en slik ramme kan

gi både støtte, inspirasjon, og skape felles referanser i arbeidet, både for studenter og veiledere (Nordentoft et al., 2016).

I vår KAV-gruppe er vi fem studenter og tre veiledere. En av veilederne er hovedveileder for to av oss og bi-veileder for de andre, de andre er hovedveiledere for henholdsvis to og en student. Vi fant raskt ut at vi, Tine og Anne, har felles faglige interesser, blant annet sosial konstruksjon (Gergen, 2015) og kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 2015), og på hvert vårt vis anvender vi disse teoretiske perspektivene i forskingen vår. Dette har, sammen med forskningsfeltet veiledning, gitt oss en felles referanseramme for samarbeidet. Da vi ble klar over disse fellesnevnerne, begynte vi å ha hyppige felles arbeidsøkter hvor vi sammen utforsket teoretiske og metodiske spørsmål, deltok på flere ph.d.-kurs og i det hele tatt samarbeidet om temaer relatert til ph.d.-avhandlingene våre. Det er dette samarbeidet vi undersøker i dette kapitlet. Vi belyser mulighetene som ligger i et slikt samarbeid, og vil i mindre grad omtale utfordringer og barrierer som kan komme til syne.

Veiledning er en betegnelse som kan brukes om ulike samtaler i mange ulike settinger (Ulleberg & Jensen, 2017). Vi har først og fremst tilknytning til og erfaring med pedagogisk profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017) og karriereveiledning (Bakke et al., 2020), men veiledning er også relevant innenfor mange andre profesjonsfelt og arbeidsområder.

I profesjonsveiledningen, hvor Tine har erfaring, er hensikten at profesjonsutøveren skal gjøres mer kvalifisert for sitt arbeid med de hen forholder seg til i en gitt kontekst, for eksempel skoleelever eller barnehagebarn. Veiledningen kan forhåpentligvis bidra til at det blir en kultur for deling av refleksjon og ideer, og en utforskende tilnærming til praksis (Ulleberg & Jensen, 2017).

Anne jobber med karriereveiledning, noe som kan betraktes som et samlebegrep for tjenester og aktiviteter som har som mål å sette mennesker i stand til å håndtere egen karriere, og til å ta meningsfulle valg knyttet til arbeid og utdanning (Bakke et al., 2020). Karriereveiledning foregår på ulike arenaer, for eksempel i skolen, Nav og fylkeskommunale sentre for karriereveiledning.

Veiledningsbegrepet brukes også på et mer overordnet nivå, ofte kalt systemnivå, hvor veiledning gis til hele eller deler av en virksomhet. Eksempler på dette er universitets- og høyskolesektorens samfunnsoppdrag som innen en utdanningskontekst blant annet omhandler veiledning

i forbindelse med implementering av fagfornyelsen, vurdering for læring og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Sett fra vårt perspektiv, og i denne sammenheng, er en sentral hensikt med veiledning at det skal skje læring. Vi skal lære å bli forskere gjennom erfaring og refleksjon, og i KAV får vi mulighet til å gjøre dette i fellesskap med veiledere og de andre i gruppa. Det samme skjer når vi to samarbeider. Det er viktig å påpeke at dialog er en forutsetning for veiledning, noe som utelukker monologiske forelesninger. På en annen side kan veiledning også inneholde korte undervisningssekvenser der veileder formidler konkret kunnskap knyttet til et tema (Bjerkholt, 2017). I veiledning er deltakerne aktivt med i dialogen, og veileder orienterer sine innspill ut fra hvem deltakerne er, deres interesser, forutsetninger og behov. Vi har alltid en på forhånd avklart agenda for veiledningsmøtene, både i KAV og når vi samarbeider bare vi to. På den måten kan vi være forberedt og i stand til å møte hverandre der vi er i prosessen ved at vi kan se hverandres progresjon og styrker, men også utfordringer. I veiledningen kan vi få øye på ting ved arbeidet vårt ved hjelp av den andres respons på det vi bringer inn i samtalen. Vi utfordres og vi utfordrer ved at våre antakelser gjøres til gjenstand for drøfting (Andersen, 2011), noe det følgende sitat viser et eksempel på: «Jeg vet at Anne skal ta del i det jeg tenker og skriver – det får en merverdi ved at jeg hele tiden forsøker å kommunisere hvordan jeg forstår det jeg leser og tilegner meg» (Tine, februar 2023). Dette er i tråd med veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag, som handler om andre-orientering (Lauvås & Handal, 2014), tillit, trygghet og anerkjennelse (Bjerkholt, 2017; Larsen & Ulla, 2021; Schibbye, 2012). Samarbeidet vi beskriver i dette kapitlet har som nevnt sitt utspring i at vi møttes i samme KAV-veiledningsgruppe. Det som skjer i KAV-gruppen kan klart defineres som veiledning, mens det som skjer mellom oss i forkant, i ettertid og mellom KAV-møtene, ikke like klart er det. Følgende sitat beskriver det at vi opplever at samarbeidet har mye til felles med veiledning, ettersom det bygger på og består av det samme som det nevnte kunnskapsgrunnlaget:

Jeg tenker at det vi i første rekke utvikler og muliggjør, er en utvikling av teoretisk og metodisk kunnskap ved at vi i fellesskap og hver for oss reflekterer over det vi leser og diskuterer, at vi ved å vite at den andre skal ta del i det jeg tenker og skriver – får en merverdi ved at jeg hele tiden forsøker å kommunisere det jeg leser og tilegner meg (Tine, januar 23)

Kunnskapsstatus

Forskning om veiledning

Veiledning som fenomen og praktisk virksomhet har lange røtter, men er relativt ungt som fag- og forskningsfelt. I den senere tid har dette endret seg, og etter årtusenskiftet har det stadig blitt mer å vise til (Bjerkholt, 2017). I profesjonsveiledning kan vi blant annet se til Handal og Lauvås (2014) og praktisk yrkest teori, Skagen (2021), Bjerkholt (2017), Gjems (1995) og Eik et al. (2016), for å nevne noen.

Veiledningen i KAV-gruppen kan betegnes som veiledning i gruppe. Ifølge Eik et al. (2021) har det vært lite konkret forskning i norsk kontekst om hva gruppeveiledning kan bidra med. Bjerkholt (2017) sier at gruppeveiledning kan være en viktig læringsarena i barnehage- og skolefeltet. Internasjonalt er det flere land, for eksempel Finland, Sverige og Australia, som betegner gruppeveiledning som *colloborative self development*, dialogisk tilnærming og gjensidig læring (Witteck & de Lange, 2021).

Forskning på veiledning i en ph.d.-kontekst

Det er i de senere år forsket noe på veiledning av ph.d.-studenter, både fra student- og veilederperspektiv. I norsk kontekst har blant annet Stensaker (2013) pekt på at et faglig og sosialt rammeverk for doktorgradsstudenter har stor betydning for gjennomføring og faglig utbytte, og Krumsvik (2016) har blant annet skrevet om at det er behov for kvalifisert veiledning i et ph.d.-løp.

Weatherall (2019) skriver om norm-kravene i det å utføre ph.d.-arbeidet (Weatherall, 2019), mens de Lange (2013) har, med et retrospektivt blikk på det å skrive en artikkelbasert avhandling, pekt på utfordringene som ligger i det å motta tilbakemeldinger fra ulike respondenter som beveger seg i ulike sjangre. I en autoetnografisk artikkel beskriver Lofthus (2020) sin ensomme prosess i etterkant av at avhandlingen ble underkjent, og om hvordan hun, ved å åpne seg for andre om det hun opplever som skamfullt, klarte å endre fokus til å stole på egne ferdigheter. McPhail-Bell og Redman-MacLaren (2019) viser til at svært mange, inkludert de selv, opplever at det å skrive en ph.d.-avhandling er en ensom prosess, men at de, ved å inngå et samarbeid som ph.d.-studenter, opplevde fellesskap, deling og gjensidig støtte. Halse og Bansel (2012) skriver at ph.d.-veiledning er en praksis som bygger på relasjonell etikk, og beskriver dette som et gjensidig ansvar hos både veileder og student. Videre har Smith (2022) undersøkt

betydningen av relasjoner i veiledning av master- og ph.d.-studenter. En god relasjon kan hjelpe studenten til å sette ord på indre tanker vedrørende en oppgave som skal løses, slik at det blir en gjensidig dialog mellom studentenes indre dialog med seg selv om oppgaven, og tilbakemeldinger fra «andre som har betydning» (Smith, 2022). Ofte nevnes veilederen som en med slik betydning, men det kan også være andre i læringsmiljøet, slik vi, i vårt samarbeid, opplever det. Smith fremhever at et grunnleggende krav er at det skal være en dyp læringsdialog, og at relasjonen mellom veileder og student bygger på åpenhet, tillit og trygghet. Dersom ikke dette er til stede, vil ikke tilbakemeldingene bli godtatt og brukt av studenten. Tilbakemeldinger er innebygget i dialogene i en veiledningskontekst, og disse dialogene er kjernen i veiledningen. Smith (2022) beskriver først og fremst veiledning av ph.d.-studenter, og dermed relasjonen mellom student og veileder, men nevner også relasjonen mellom studenter og med «andre som har betydning». Smith (2022) understreker at veiledningen bør være preget av tillit og respekt, noe som samsvarer med vårt syn på hva som er grunnverdiene i veiledning.

Teoretisk ramme

Dette kapittelet forankres både teoretisk og metodisk i sosialkonstruksjonistiske perspektiver (Gergen, 2015). Dette betyr at vi har mulighet til å ta hensyn til det som skjer mellom oss, og hvordan vi sammen og hver for oss, bevisst og ubevisst, forholder oss til det teoretiske rammeverket vi bruker, til stipendiattilværelsen og samarbeidet oss imellom.

Som forskere tilstreber vi å ha en selvkritisk posisjon og i så måte være sensitive for de ulike kontekster vi er del av. I det sosialkonstruksjonistiske perspektivet er det sentralt å ta hensyn til hvilke meninger og tolkninger som vektlegges i en persons kvalitative kunnskap om egne levde erfaringer og opplevelser (Anderson, 2015). Dette betyr at mening ikke er et individuelt fenomen som en person alene kan definere, men heller noe som tilegnes ved at mennesker koordinerer og forhandler sine erfaringer og virkelighetsoppfatninger med hverandre. Dette er pågående kommunikasjon om et mangfold av forståelser av verden, heller enn entydige og samsvarende forståelser (McNamee, 2010). En slik tilnærming og holdning bidrar til nyttige ideer om hvordan mennesker forhandler kunnskap, «sannhet», om makt og hvem sin forståelse som blir mest framtrædende.

Videre ligger et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling til grunn. I en slik forståelse beskrives læring og handling som noe som

skjer i samskaping (Vygotsky, 1978). Kulturhistorisk aktivitetsteori, CHAT, (Engeström, 2001) gir en ramme for forståelsen av samarbeid på tvers av våre faglige tilknytninger.

Engeströms (2001, 2015) videreutvikling av Vygotskys og Leontjevs teorier om læring i et sosiokulturelt perspektiv blir ofte brukt som modell i forskning som omhandler samarbeid på tvers av ulike kontekster. Postholm (2022) viser til at spenninger og motsetninger gir grunnlag for handling i CHAT, dette gir igjen gode forutsetninger for at læring skal skje (Postholm, 2022).

Aktivitetsteori, slik den beskrives av Engeström (2001), omtales som tredje generasjons aktivitetsteori (Edwards, 2012; Postholm, 2022) og vektlegger potensialet i møtet mellom mennesker som representerer ulike systemer. I denne teksten representerer vi som ph.d.-studenter hvert vårt fagfelt i akademia. Det innebærer som nevnt innledningsvis at vi tilhører ulike institutter, fag- og forskergrupper. Allikevel møtes vi i et fellesskap om det som Engeström kaller et delt objekt, da vi begge retter vår innsats og oppmerksomhet mot ph.d.-arbeid som tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver om veiledning, samarbeid og relasjoner. I møtet mellom våre systemer oppstår det spenninger som kan gi opphav til ekspansiv læring. Ekspansiv læring handler om «to learn something that is not yet there» (Engeström & Sannino, 2010). Dette innebærer å være åpen for den andres innspill og dermed risikere å måtte endre sin forståelse, og gjennom det også kunne få ny kunnskap om sitt eget.

Det å involvere seg i et samarbeid på den måten, krever noe av oss, og dette «noe» kan beskrives som *relational agency* (Edwards, 2005). I norsk kontekst brukes i noen tilfeller oversettelsen «relasjonell handlekraft» (Baklid & Dahl-Michelsen, 2021; Holm-Nordhagen, 2024), og vi velger å bruke denne oversettelsen her.

Med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori beskriver Edwards (2005) konseptet relasjonell handlekraft som «a capacity to align one's thought and actions with those of others in order to interpret problems of practice and to respond to those». Med begreper fra aktivitetsteori kan relasjonell handlekraft beskrives som en evne eller kapasitet til å arbeide sammen med andre for å utvide forståelsen og handlingsrommet vedrørende det objektet vi arbeider sammen om, og forsøke å utvide objektet ved å få øye på og få tilgang til ressursene som andre bringer til torgs når de tolker og responderer på det. Edwards' perspektiver på tverrprofesjonelt samarbeid inkluderer blant annet at hun peker på at den ekspertisen de ulike profesjonene innehar, ikke er nok for å utvikle helhetlige tjenester med høy kvalitet. Det kreves noe mer.

Dette kan overføres til vår kontekst. Hver for oss har vi høy kompetanse i våre fagfelt, og når vi samarbeider, kan ny kunnskap skapes. Dette innebærer en anerkjennelse av at den andre kan være en ressurs, og at det må gjøres en innsats for å få frem, gjenkjenne og forhandle bruken av den ressursen, med mål om å innrette og justere seg i et samarbeid om objektet (Edwards, 2005). Relasjonell ekspertise, felles kunnskap og relasjonell handlekraft er sentrale begreper hos Edwards. Den enkeltes individuelle bidrag er ikke tilstrekkelig hver for seg når ulike profesjoner skal samarbeide om noe komplekst. Hver og en må bidra med sin ekspertise slik at det skapes ny kunnskap i fellesskap. Samarbeidet må være preget av engasjement, åpenhet og dynamikk. Edwards refererer til eksempler hvor representanter fra ulike profesjoner samarbeider om ulike tjenesteytelser, men vi finner dem relevante også i vår sammenheng.

For oss blir Edwards' begreper relasjonell ekspertise, felles kunnskap og relasjonell handlekraft relevante å diskutere knyttet til vår egen vilje, evne og initiativ for at et samarbeid på tvers av faglig tilknytning skal fungere.

Vi er et par dager inn i oppholdet. Dette er fint. Flyter lett. Vi har ikke direkte samarbeidet om noe ennå, vi sitter fordypet i hvert vårt prosjekt. Men vi holder prosessene våre oppe, sammen. Vi samkjører arbeidsdagen, «pusher» hverandre til nok jobbing, men passer på at vi også tar pauser (Tine, april 23)

Sitatet over er fra da vi var på gjesteopphold ved et universitet i utlandet sammen. Det viser at vi har engasjement for hverandres arbeidsprosesser. Relasjonell ekspertise er å engasjere seg i hva som driver arbeidet, både eget og andres. I vårt tilfelle handler dette om eget forskningsarbeid, enda mer spesifikt – om den læreprosessen vi har i ph.d.-utdannelsen. Edwards (2012) presiserer at det ikke handler om å fullt ut å forstå den andres arbeid, men at det er å erkjenne hva den andre kan tilby til det delte arbeidet, hvorfor, og samtidig som det du anser som betydningsfullt for deg er synlig.

Deretter kommer vi i fellesskap fram til felles utvidede handlingsmål, *joint object of activity*, felles kunnskap, som handler om å etablere felles grunn og finne felles verdier og motiver for å forme videre arbeid. Felles innsikt og forståelse er viktig her, og bidrar til relasjonell handlekraft. Dette beskrives som en gruppes evne til å løfte kompliserte utfordringer opp på et høyere nivå, preget av selvstendig og likestilt dialog i retning mot felles intensjon eller formål.

Metodisk innramming

I dette kapitlet er vi inspirert av autoetnografi, og i denne sammenhengen innebærer det å skrive frem både introspektive og kulturelle faktorer i egen prosess med ph.d.-arbeid (Karlsson et al., 2021). Det empiriske materialet er som nevnt hentet fra egne, personlige erfaringer ved arbeidet, og vi drøfter disse ved hjelp av teoretiske perspektiver og kulturell kontekst (Karlsson et al., 2021).

En autoetnografisk tilnærming gir oss tilgang til våre subjektive fortellinger og refleksjoner, og dette kan bidra til å belyse samarbeidet vi studerer. Møter mellom oss er også møter mellom våre erfaringer, fortellinger, kontekster og kulturer. Når våre erfaringer og fortellinger utforskes i et felles rom, gis de mening og får muligheten til å utvikle seg. Dette skjer når vi er sammen, men også før og etter (Klevan et al., 2021). En autoetnografisk tilnærming anerkjenner betydningen av vår egen stemme i forskningen. Denne introspektive måten å forske på gir oss noen forskningsetiske utfordringer ved at vi både er forskere og informanter på samme tid. Loggene som datamaterialet bygger på er personlige og inneholder nedtegnelser om egne tanker og følelser om hvordan vi opplever samarbeidet vårt. Det krever etisk bevissthet av oss begge når vi leser og analyserer hverandres logger. Vi har gjennom hele prosessen tilstrebet å ha en kommunikasjon som er åpen og transparent, hvor vi kan spørre hverandre om hva vi har ment med de forskjellige notatene fra loggene. Dette har gitt oss en unik tilgang til materialet, og vi har hatt anledning til å gjøre dem til tykkere beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015), samtidig som det i svært begrenset grad gir mulighet til å ha avstand og et «utenfra-blikk». Dette er i tråd med det vi oppfatter som noe av hensikten med autoetnografi; den skal bidra fra «innsiden». For å formidle det vi opplever som mottakere av veiledning i en ph.d.-kontekst, og i samarbeidet oss imellom, beskriver vi våre egne erfaringer, tanker og følelser. Disse beskrivelsene er alltid gjenerindringer gjort i etterkant innenfor rammen av det man har som forskningsfokus (Klevan et al., 2019).

Empirien vår er hentet fra logger vi har skrevet underveis i arbeidet. Disse har vi skrevet gjennom flere måneder hvor vi har deltatt i kollektiv akademisk veiledning, og samarbeidet oss imellom parallelt. Da vi startet med loggskrivning hadde vi begge vært ph.d.-kandidater i omtrent et år, vi hadde fullført alle obligatoriske kurs og hadde innhentet data. Loggene er skrevet som personlige tekster uten formelle krav til mengde eller hvordan innholdet skulle formes. Det er nærliggende å sammenligne loggene med

refleksjonstekster som skrives etter praktiske erfaringer (Schön, 2001), eller feltnotater om observerte fenomener (Fangen, 2010). Vi finner logg som den mest treffende betegnelsen, det vil si korte og hyppige nedtegnelser.

Vi analyserte loggene ved hjelp av strategien systematisk tekstkondensering, STC (Malterud, 2017), som er en form for tematisk tverrgående analyse av kvalitative data som for eksempel samtaler, intervjuer eller skriftlig innsamlet materiale. Først leste vi alle loggene for å få oversikt og et helhetsbilde. Vi så etter mønstre og sammenhenger. Deretter satte vi sammen de sekvensene av materialet som vi mener sier noe om det samme. Dette kaller Malterud for dekontekstualisering. Neste steg er å rekontekstualisere, hvilket betyr at vi undersøkte og forsikret oss om at det vi kom fram til gjennom dekontekstualiseringen, fremdeles gir mening og er relevant der det først ble hentet ut fra. Etter denne prosessen strukturerte vi materialet i meningsbærende enheter som alle handlet om samarbeidet oss imellom og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at det skal skje. Vi koblet disse sammen med det teoretiske perspektivet for dette kapitlet og kom vi fram til tre kategorier som vi vil presentere i det følgende: *samarbeid*, *meningsforhandling* og *anerkjennelse*.

Presentasjon av kategorier fra analyse

Samarbeid

Temaet samarbeid handler om å jobbe sammen, vise interesse for den andres bidrag og å bidra selv. Vi forsto tidlig at vi ville samarbeide, og i starten var dette som medstudenter. Da vi fikk ideen om å skrive sammen, opplevde vi at samarbeidet ble større og på et dypere plan: «Vi skal skrive bokkapittel sammen! Så gøy at den teorien vi har forsøkt å forstå sammen (og kanskje skjønner nå?), skal anvendes for å analysere vårt eget samarbeid» (Anne, januar 23).

Det at vi beveger oss på tvers av ulike systemer og kulturelle kontekster, er en dynamisk prosess. Vi identifiserer både muligheter og utfordringer i det akademiske samarbeidet, men det som kommer tydeligst fram, er at samarbeidet kan gi gevinster både på læringens struktur, prosess og utbytte – en motivasjon for å i fellesskap forsøke å forstå teoretiske og metodiske perspektiver. Videre ser vi at det å gjensidig engasjere oss og utfordre hverandre faglig, skaper nye felles forståelser og nye utvidede perspektiver. Vi ser også at samarbeid på tvers av faglig tilhørighet gir oss et bredere faglig nettverk. Vi finner at dette bidrar til å styrke kvaliteten

på våre læringsprosesser: «Nå leser vi om autoetnografi og relasjonell autoetnografi. Jeg opplever at vi begge blir begeistret over at det er mulig å gjøre det på den måten. Lettere å tørre å begi seg utpå dette når vi er to» (Tine, mars 23).

Vi ser at det er mye i datamaterialet som handler om det relasjonelle, slik sitatet over antyder. Relasjonen vi har, gjør at vi tør å være nysgjerrige, utforskende og ta valg. Gode relasjoner til de vi omgir oss med, er grunnleggende for å i fellesskap gjøre en god jobb.

Meningsforhandling

Vi viser interesse for hverandres arbeid. Denne interessen vekker positiv nysgjerrighet for hvordan den andre forstår teorien og vil gjøre bruk av den, samtidig som vi deler våre egne forståelser. Forhandling av mening kan skape positive følelser for den andre og det samarbeidet som skjer, noe som illustreres i eksempelet som følger:

Jeg tenker at det i første rekke muliggjør utvikling av teoretisk og metodisk kunnskap ved at vi i fellesskap og hver for oss reflekterer over det vi leser og diskuterer. Å vite at en annen skal ta del i det jeg tenker og skriver, gjør at det er en slags metasamtale på gang (Tine, februar 2023)

Ved å få et større innblikk i den andres perspektiv, settes vår egen forståelse og overbevisning på prøve. Vi har gjentatte ganger opplevd at vi har snakket om faglige begreper som vi har trodd at vi har den samme forståelse av, men som vi etter å ha utforsket og diskutert, har oppdaget at ikke er tilfelle. Begrepet veiledning er et eksempel på noe som med distanse kan se likt ut i både profesjonsveiledning og karriereveiledning, men som på mange måter har ganske ulike tilnærminger avhengig av hvilket fagfelt og hvilken tradisjon man tilhører.

Blir fasinert av tanken på at vi hele tiden fører både en indre og en ytre dialog. Vi forhandler oss imellom (ytre dialog) hvordan vi kan forstå den teorien vi fordyper oss i. Det bildet vi utvikler sammen, blir en viktig del av en indre dialog som jeg fører med meg selv. Der forhandles det visst også. Jeg blir sikkert enig med meg selv en dag om hvordan ting kan forstås. Eller blir jeg det? (Anne, januar 23)

Sitatet refererer til at vi presenterer våre forståelser for hverandre, og at vi utfordrer både oss selv og hverandre. Dette krever at vi har tillit til den andre, men også tillit og tro på egen kunnskap, egne ferdigheter og vilje til å lære.

Anerkjennelse

I møtene mellom oss, er vi sensitive for hverandres stemninger og hvordan den andre tilnærmer seg arbeidet. Vi tuner oss inn deretter, så godt vi kan.

Hun sier til meg i pausen: «Jeg er ikke klar for dette.» Jeg sier at hun ikke må, men hun sier at hun prøver. Virker som hun hadde behov for å si høyt til meg at hun ikke var klar (mental støtte?). MEN: Gjør det tydelig for meg at hun ikke vil «dilles med». Tine går i dialog med veileder 1 som fasiliterer prosessen, og skriver på tavla. Tine avskjærer både veileder 1 og veileder 2 litt noen ganger underveis. Er hun litt irritert? Jeg lurer på om denne formen for å få oversikt over eget prosjekt ikke passer helt for Tine ... (Anne, mars 23)

Sitatet over viser at ved å være åpne om hva vi opplever er utfordrende og vanskelig, kan vi søke støtte og anerkjennelse hos hverandre. Som kolleger i KAV-gruppen og som samarbeidspartnere, jobber vi i et emosjonelt kaos av kryssende følelser. Følelser som angår andre mennesker oppstår ved enhver ordveksling og kontakt, enten den skjer via øyne, kropp, eller skrevne ord. Regelmessig kontakt bidrar til å skape stabilitet og trygghet. Det å kunne tolke og håndtere signaler fra hverandre, og for å sende egne signaler tilbake, er viktig, noe sitatet under viser.

Vi snakket om det neste gang vi var sammen, og det var så bra. Jeg har tenkt at jeg framsto som en total dust og som dum, men nå fikk jeg heldigvis justert det. Hun [Anne] hadde opplevd det som om veileder 1 og jeg snakket forbi hverandre. Det var godt og jeg opplevde anerkjennelse. Tenk å få andres blick på seg, og at andre ser (Tine, mars 23)

Diskusjon

I temaene vi kom fram til ovenfor, ser vi eksempler på hva vi opplever bidrar til et godt samarbeid mellom oss. Videre diskuterer vi hvordan dette samarbeidet styrker oss i vårt samarbeid som ph.d.-studenter, i lys av relasjonell ekspertise, felles kunnskap og relasjonell handlekraft.

Relasjonell ekspertise

Gjennom å etablere samarbeid om felles teoretiske ståsted i ph.d.-arbeidet, har vi funnet flere felles treffpunkter i arbeidet. Vi har engasjert oss i hverandres prosesser, og selv om vi jobber med hver våre prosjekt med ulike problemstillinger og forskningsspørsmål, har vi et felles mål i det å gjennomføre

arbeidet med ph.d.-avhandlingene. Å skape felles mål er viktig for å utvikle relasjonell ekspertise (Edwards, 2017). Dette har skjedd ved at vi er åpne for hverandres synspunkter, forståelser og faglige historie. Vi snakker og utforsker hva som driver Tine og hva som driver Anne. Hvordan forstår vi hverandre, hva er det som gjør at vi forstår hverandre, og hva bygges denne forståelsen på? Ved at vi utforsker faglig bakgrunn og forståelse relasjonelt, får vi en større innsikt i hvem vi er som fagpersoner. Det handler ikke bare om at vi deler våre forståelser med hverandre ved at vi forteller om det. Det dreier seg også om at vi tilegner oss og tar hverandres kunnskap opp i oss, slik at den blir en integrert del av oss og noe vi har sammen. Slik blir vår kunnskap endret og utvidet.

I dag ble det en spontan samskrivingsøkt på nett. Jeg kjenner at det er morsomt å være i gang, men også stressende når jeg vet at Tine jobber i samme dokument som meg, uten at jeg alltid vet hvor hun er i teksten og i tankene. Etter hvert fant vi strukturen og er faktisk godt i gang. Det hadde aldri skjedd nå hvis jeg skulle jobbe alene (Anne, januar 23)

Vi har gjennom samtaler, ulike aktiviteter, og ved at vi har skrevet sammen, fått kunnskap om hverandres sterke og mindre sterke sider. Dette har vi snakket ganske åpent om, og vi har til dels gjort nytte av det. Anne er rask til å skrive, å skape struktur og oversikt, mens Tine søker etter litteratur, leser og fordyper seg. Disse ulikhetene påvirker hvordan vi presenterer vår kunnskap og vår forståelse for hverandre. Når vi gjør vår egen kunnskap kjent for hverandre, må dette skje ved at vi setter det inn i en kontekst som er forståelig for den andre.

Vi er åpne for hverandres innspill, og vi er villige til å sette vår forforståelse i spill (Andersen, 2011). Det må være en interesse til stede for at en relasjon skal skapes, og denne interessen kan eskalere, både positivt og negativt. Den kan skape en dypere relasjon, i denne sammenheng læringsmessig, faglig og kollegialt. Denne interessen henger sammen med evnen og kapasiteten den enkelte har for å jobbe sammen med andre for å utvide sin forståelse og sitt handlingsrom vedrørende et tema. Det handler om å anerkjenne den andre som en ressurs ved at den andres tanker, erfaringer og forståelse om et objekt, tillegges interesse og verdi. I loggnotatet som følger, vises det at den forpliktelsen vi kjenner for hverandre og for det vi har til felles, skaper engasjement og motivasjon.

I dag leser vi bare. Vanskelig å si hvorfor (eller kanskje ikke ...), men selv det å LESE er lettere, når det sitter en på skjermen ved siden av som også leser. Jeg leser

for oss, ikke bare for meg. DET er nok en av grunnene. Og så kan vi små-diskutere og sparre litt underveis. Deler begeistring for små artige og relevante ting vi plukker opp. Systematiserer det vi leser underveis, og kan raskt samstrukturere prosessen (Anne, februar 23)

Det er sentralt at vi har tilnærmet felles innsikt og forståelse. Med det menes ikke at vi skal være like, men at vi skal kunne evne å sette seg inn i det den andre forstår. Edwards (2012) fremholder en evne til å i fellesskap kunne løfte kompliserte utfordringer på et høyere nivå. I dialogene hvor dette skjer, må vi være selvstendige og likestilte.

Felles kunnskap

Gjennom å være lyttende og åpne til egne og hverandres verdier og forståelser, har vi etablert et felles grunnlag, et felles objekt. Dette «felles» er at vi jobber med avhandlingene våre, men enda mer spesifikt er det at vi fordyper oss i det samme teoretiske perspektivet. Det vi har med oss inn i samarbeidet og som bidrag til vår felles kunnskap, er preget av våre erfaringer og forforståelser, fra yrkesliv og fra livet ellers. Dette kan bidra som både åpnende og lukkende for samarbeidet. En konsekvens av dette, er at vi skaper en felles plattform som igjen er med på å forme vårt videre samarbeid. Resultatene fra loggene våre viser at det pågår en kontinuerlig prosess mellom oss, blant annet en forhandling om mening. Vi har forpliktet oss til å gjøre noe felles, med utgangspunkt ved at vi ble med i KAV-gruppa. Ut fra dette valgte vi å forplikte oss for ytterligere samarbeid, noe som resulterte i et felles skriveprosjekt og dette kapittelet. Dette er viktig, fordi det er med på å sette et langsiktig mål for det vi har felles. Den samme forpliktelsen påvirker det vi gjør i forkant, underveis i og etter møter, både i KAV-gruppa og når det kun er oss to.

Relasjonell handlekraft

Vi har kommet faglig nær hverandre ved en faglig relasjonell tilnærming, og gjennom det har vi bygget et faglig fellesskap. Som et resultat av dette, har vi opparbeidet relasjonell handlekraft (Baklid & Dahl-Michelsen, 2021; Edwards, 2005; Holm-Nordhagen, 2024). Dette dreier seg om vår felles evne til å håndtere kompliserte problemstillinger ved å drøfte dem på et overordnet nivå. Den relasjonelle handlekraften kan vise seg på ulike måter og i forskjellige kvaliteter. Det handler om vår evne til å reflektere over kompliserte problemstillinger. I vårt tilfelle dreier det seg for eksempel om

å drøfte teoretiske perspektiver ved å diskutere hvordan vi forstår dem, og hvordan vi kan bruke dem i arbeidet vårt. Vitenskapsteoretisk ståsted og interessen for sosialkonstruktivismen er et annet eksempel, og alt er koblet og sammenvevd i en pågående og gjensidig prosess, noe lognotatet under illustrerer:

Jeg tenker at det vi i første rekke muliggjør, er en utvikling av teoretisk og metodisk kunnskap ved at vi i fellesskap og hver for oss reflekterer over det vi leser og diskuterer. Det å vite at Tine skal ta del i det jeg tenker og skriver får en mer verdi ved at jeg hele tiden forsøker å kommunisere det jeg leser og tilegner meg (Anne, mars 23)

Ved at vi møtes «rundt» teorien, og lar den være objektet, får vi begge hjelp til å komme dypere inn i materien, en mulighet for dybdeforståelse, fordi vi får den andres forståelse som vi bryner oss på, før vi «går hjem» til våre respektive systemer igjen, påvirket av det den andre har gitt oss å tenke på vedrørende objektet. For å kunne delta i dette, er det helt sentralt at vi har evne til å kunne sette oss inn i den andres situasjon og hva den andre har kunnskap om, og den andres perspektiver på denne kunnskapen. Edwards (2012) viser til at den kunnskap som deltakerne bringer inn, kan oppleves som både hemmende og fremmende for utvikling. Det er viktig at kommunikasjonsprosessen fortsetter kontinuerlig gjennom samarbeidsforløpet, slik at vi kan være sensitive for hva som bidrar til, og hva som hindrer utviklingen.

Avslutning

«Jeg opplever det som at vi har en samtale gående hele tiden» (Tine, mars 23). Sitatet kan sies å være beskrivende for vårt samarbeid. Samarbeidet gir oss «noe mer» enn at vi bare leser hverandres tekster og jobber «ved siden av hverandre», det er, som sitatet over sier, en samtale vi har gående hele tiden. Vi drøfter teoretiske perspektiver, og slik utvides vår egen forståelse. Deretter tar vi dette med oss tilbake til eget system og vårt eget arbeid med de endringene dette kan føre med seg.

Det sentrale vi ønsker å trekke fram, er den merverdien dette samarbeidet gir oss. Å utvikle kompetanse i fellesskap handler ikke om å gjøre «likt», eller å bli identiske, men å gi hverandre motstand og på den måten lære av hverandre for igjen å ha dette med seg i utviklingen av egen kunnskap.

Vi kunne ikke forutse at samarbeidet kunne utvikle seg på denne måten, og vi vil beskrive det som en verdifull mer verdi, en bonus. Vi håper at våre

erfaringer kan inspirere og bidra som en utfordring og en oppfordring til andre i lignede utdanningsløp om å forsøke noe tilsvarende, samtidig som det også er et hint til utdanningsinstitusjonene om å legge til rette for slikt samarbeid.

Forfatterbiografier

Tine Dahlskås Krogen er stipendiat i forskningsgruppen for veiledning i profesjon og utdanning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på veiledning, blant annet i samarbeidet mellom praksisfelt og lærerutdanning. Hun underviser i videreutdanning i veiledning og ved flere bachelor- og masteremner.

Anne Holm-Nordhagen (PhD) er førstelektor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser ved master i karriereveiledning og ved ulike videreutdanninger i karriereveiledning. Hennes faglige interesser knytter seg til pedagogikk, veiledning, tverrfaglig samarbeid og karriereveiledning, og som praksisfelt er det skole som ligger hennes hjerte nærmest.

Referanser

- Andersen, T. (2011). Et samarbeid, av noen kalt veiledning. I M. H. Rønnestad & S. Reichelt, *Veiledning i psykotераpeutisk arbeid* (s. 89–95). Universitetsforlaget.
- Anderson, H. (2015). Postmodern/poststructural/social construction therapies: Collaborative, narrative, and solution-focused. I *Handbook of family therapy* (s. 182–204). Routledge.
- Bakke, G. E., Engh, L., Gaarder, I. E., Haug, E. H., Holm-Nordhagen, A., Schulstok, T. & Thomsen, R. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-presentasjon-av-omradene-kompetasestandarder-karrierekompetanse-og-etikk>
- Baklid, K. K. & Dahl-Michelsen, T. (2021). Interprofessional collaboration in a municipal 24-hour rehabilitation unit. A qualitative study of the professionals' experiences. *Fysioterapeuten*, 88(6), 16–21.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- de Lange, T. (2013). Stykket og helt: Erfaringer fra det å skrive en artikkelbasert avhandling. *Uniped*, 36(4), 20–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23090>
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: Læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.

- Engeström, Y. (2001). *Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization*. Journal of education and work, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding : an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd. utg.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. Educational research review, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gergen, K. (2015). *An invitation to social construction*. Sage Publications.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget.
- Halse, C. & Bansel, P. (2012). *The learning alliance: ethics in doctoral supervision*. Oxford review of education, 38(4), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.706219>
- Holm-Nordhagen, A. (2024). Tverrfaglig samarbeid om karriereveiledning. I I. M. Bakke, I. B. Bakke & T. Schulstok, *Ikke bare god å snakke med: Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge* (s. 223–244). Fagbokforlaget.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Klevan, T. G., Karlsson, B. E. & Borg, M. (2021). Solidarity now? Other stories about researchers, otherness, and polyphony in research. *Methodological Innovations*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/20597991211010414>
- Klevan, T. G., Sundet, R. & Sælør, K. T. (2019). Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis – autoetnografi som motstand? *Forskning & forandring*, 2(2), 105–123. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1523>
- Krumsvik, R. J. (2016). *En doktorgradsutdanning i endring: Et fokus på den artikkelbaserte ph.d.-avhandlingen*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs., 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Misforståelser og trøbbel. I A. S. Larsen, Luthen, G. & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lofthus, A.-M. (2020). «Dette er det vanskeligste av alt: Å være seg sjøl – og synes at det duger.» En autoetnografisk artikkel om avvisning i akademia. *Uniped*, 43(3), 175–186. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-02>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- McNamee, S. (2010). *Research as social construction: Transformative inquiry*. Saúde & Transformação Social/Health & Social Change, 1(1), 9-19.
- McPhail-Bell, K. & Redman-Maclaren, M. (2019). A co/autoethnography of peer support and phds: Being, doing, and sharing in academia. *Qualitative Report*, 24(5), 1087–1105. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3155>
- Nordentoft, H. M., Mariager-Anderson, K. & Smedegaard, A. (2016). *Kollektiv akademisk vejledning – en introduktion*. Aarhus University Library. <https://doi.org/10.7146/aul.144.123>
- Postholm, M. B. (2022). Skoleutvikling i et kulturhistorisk aktivitetsteoretisk perspektiv. I K. Helstad & S. Mausestaden, *Skoleutvikling: I forskning, politikk og praksis* (s. 91–112). Cappelen Damm Akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.

- Smith, K. (2022). Relasjoner i veiledning av master- og ph.d.studenter. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik, *Betydningen av å møtes. Relasjon som grunnlag for læring og undervisning* (s. 133–147). Fagbokforlaget.
- Stensaker, B. (2013). Doktorgradsløpet: Fra et individuelt til et organisatorisk ansvar. *Uniped*, 36(1), 98–108. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i4.23145>
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Red.). Harvard University Press.
- Weatherall, R. (2019). Writing the doctoral thesis differently. *Management Learning*, 50(1), 100–113. <https://doi.org/10.1177/1350507618799867>
- Wittek, L. & de Lange, T. (2021). *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.

KAPITTEL 6

Temaveiledning i grupper – en arbeidsform der hele gruppa er veisøkere

Eva Augestad Wikstøl Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In the Norwegian context of teacher education and teacher profession, group mentoring is often organized as individual mentoring in groups, where there is one mentee, and the rest of the group participates in different ways. In this chapter I examine an alternative way of group mentoring; temaveiledning, where all the participants have the role as mentees and the conversation evolves around one chosen, mutual subject. The chapter is based on a confluent view on learning and on a dialogue – and value-based understanding of mentoring.

The study has a phenomenologically approach, and the data is collected from mentoring students, mentors for newly educated teachers and teachers in pedagogy at USN. The main conclusions from the analysis are: *Temaveiledning* activates and includes the participants and offers an arena for exploring subjects and perspectives together. It is described as time demanding, and challenges in leading *temaveiledning* are identified.

Keywords: subject-based group mentoring, equal participation, group dialogues, confluent learning, improvisation, ethical awareness

Introduksjon

Nyutdannede lærere skal ifølge nasjonale prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2018) få veiledning både individuelt og i grupper de to første årene i yrket. Gruppeveiledning i norsk pedagogisk sammenheng er ofte strukturert som individuell veiledning i gruppe, der en deltaker har rollen som veisøker og resten av gruppa bidrar på ulike måter. Eksempler på slike arbeidsformer er *reflekterende team*, *bevitnede team* (Ulleberg & Jensen, 2017) *kollega-veiledning i stor gruppe* (Lauvås et al., 2016) og *dialogbasert gruppeveiledning* (Worum, 2014). I dette kapittelet undersøker jeg en alternativ arbeidsform for gruppeveiledning, *temaveiledning*, der alle deltakerne i gruppa bidrar på lik linje som veisøkere. Mitt utgangspunkt er at det vil være en gruppes veiledningsbehov som avgjør hvilken arbeidsform veilederen velger. Metoder eller arbeidsformer kan ikke erstatte dialogen som hovedform i veiledning, og det kan være en fare for at metoder blir et mål i seg selv (Tveiten, 2019, s. 112). For at ulike metoder eller arbeidsformer skal fungere hensiktsmessig, er det en forutsetning at veileder kjenner arbeidsformen godt og har kompetanse i å tilpasse til kontekst, deltakere og situasjon (Tveiten, 2019, s. 112). Jeg velger i likhet med Worum (2014, s.168) å benytte begrepet *arbeidsform* framfor metode for gruppeveiledning der min begrunnelse er å unngå sammenblanding med metodebegrepet i forskningssammenhenger. *Arbeidsformen temaveiledning* kjennetegnes av en struktur for gruppeveiledning der et felles tema undersøkes etter en foreslått struktur som veksler mellom tid til individuell tenkning, deling av innspill etterfulgt av gruppedialoger. Temaveiledning har blitt brukt som arbeidsform ved veilederutdanninger, i veiledningsordninger for nyutdannede lærere og ved utviklingsarbeid i praksisfeltet i flere år. Studenter benytter arbeidsformen i FoU-arbeider og har etterlyst en kilde på temaveiledning. Dette har inspirert til å gjennomføre en studie av temaveiledning.

Det empiriske grunnlaget for kapittelet er kvalitative data innhentet fra informanter som kjenner arbeidsformen temaveiledning: veiledningsstudenter, faglærere og veiledere for nyutdannede lærere. Analysen har en fenomenologisk tilnærming (Creswell, 2013). Det etiske ansvaret for gjennomsiktighet (Ris, 2012, s. 348) skjerpes ytterligere i denne sammenhengen ved egen nærhet til materialet, som den som både har utviklet og forsket på temaveiledning. Hensikten med kapittelet er å bidra med forskningsbasert kunnskap og en faglig forankring av temaveiledning, samt gjøre arbeidsformen tilgjengelig for flere. Den overordnede problemstillingen for kapittelet er: Hvordan blir temaveiledning erfart, vurdert og forstått?

Forskningsbasert kunnskap om gruppeveiledning

Det foreligger ikke mye forskning på gruppeveiledning innenfor konteksten veiledning av nyutdannede lærere. Relevant for dette kapittelet er to studier gjennomført i konteksten veilederutdanninger (Bjørndal, 2009; Eik et al., 2021) og tre studier fra konteksten veiledning av nyutdannede lærere (Frederiksen & Halse, 2023; Heikinnen et al., 2020; Jakhelln, 2011). I sin undersøkelse av gruppeveiledningssamtaler i veilederutdanning, konkluderte Bjørndal (2009) med ni empiriske anbefalinger for å forbedre veiledningssamtalene. Den fremste anbefalingen er metakommunikasjon (Bjørndal, 2009, s. 179–182), der det å metakommunisere verbalt i veiledningen blant annet kan bidra til at kommunikasjonen og relasjonene kan oppleves klarere, at veisøkere kan oppleve seg forstått, ivaretatt og myndiggjort, samt at metakommunikasjon kan bidra til å forhindre misforståelser og irritasjoner. Eik et al. (2021, s. 11) fant i sin undersøkelse av ulike stemmer i gruppeveiledning fra analyse av veiledningsstudenters fagtekster utnyttet potensial for læring ved blant annet at flere av studentene ikke delte sine ulike opplevelser av samtalen med gruppa, at fokuset på å ivareta veisøker gikk foran «kritisk drøfting av veiledningens innhold og form» samt at veilederes lytting ble forstyrret av egne forberedte spørsmål. Dette sees blant annet i sammenheng med at studentene var tidlig i studieløpet, og at den nødvendige tryggheten som må ligge til grunn for å kunne utfordre hverandre ikke var etablert.

Jakhelln (2011, s. 86–89) fant i sin undersøkelse av gruppeveiledning med nyutdannede lærere i videregående skole at veiledningen foregikk i et spenn mellom lærernes individuelle behov og organisasjonens behov for en kollektiv profesjonsutvikling. Hun identifiserte at gruppeveiledningene ga de nyutdannede lærerne et trygt fellesskap med mulighet for å prøve ut egen argumentasjon og handlingsalternativer, og at dette ga de nyutdannede et grunnlag for å kunne bidra i kollektive prosesser i organisasjonen.

Heikinnen et al. (2020, s. 122) har i sin metaanalyse av den finske modellen for gruppeveiledning, der både nyutdannede og erfarne lærere deltar i samme gruppe, identifisert følgende forutsetninger for en suksessfull veiledning: en atmosfære preget av åpenhet og konfidensialitet, enighet om regler for veiledning samt aktiviserende metoder. Forskerne fant at gruppeveiledning ble en arena for deling av både erfaringer og refleksjoner der nye ideer og synspunkter kunne utvikles, at veiledningen bidro til myndiggjøring, styrking av profesjonell identitet, motivasjon og trivsel.

Hovedutfordringene de identifiserte var organisering av tid, deltakeres forpliktelse og i noen tilfeller gruppedynamikk.

En dansk studie (Frederiksen & Halse, 2023, s. 95) har undersøkt et prosjekt der veiledning med fjerde års lærerstudenter og nyutdannede lærere ble organisert i *læringscirkler* (LC). Hensikten med prosjektet var å skape kontinuitet mellom utdanning og profesjon og legge til rette for videre profesjonsutvikling gjennom å lære av praksis og knytte praksis til teori. LC ble i hovedsak strukturert ved at de nyutdannede sammen utforsket en problemstilling og studentene deltok i reflekterende team. Resultater fra studien viser at ved å få spørsmål fra andre deltakere, erfarte lærerne at de kom i dybden på problemstillinger gjennom å få nye perspektiver, nye måter å tenke på og nye måter å håndtere utfordringer på (Frederiksen & Halse, 2023, s. 112). En forklaring forskerne fant på at samspillet i LC lyktes, var bevegelsen fra konkrete erfaringer til teori og tilbake til det konkrete (Frederiksen & Halse, 2023, s. 108).

Det særegne ved studien dette kapittelet bygger på, er utforskningen av en konkret arbeidsform i norsk kontekst for gruppeveiledning der alle deltakerne har rollen som veisøkere, som alternativ til etablerte former med individuell veiledning i gruppe. Temaveiledning settes inn i en veiledningsfaglig forståelsesramme der *konfluent lærings syn, improvisasjon og dialog, takt, tilstedeværelse og etisk ivaretagelse* er sentrale begreper.

En arbeidsform blir til

Som tidligere veileder for nyutdannede lærere i skole (2005–2013) erfarte jeg at arbeidsformen jeg benyttet i gruppeveiledninger ikke fungerte slik jeg ønsket. Jeg brukte «Oppdrag 8», en tidligere utgave av kollegaveiledning i stor gruppe (Lauvås et al., 2016) der det velges en veisøker og resten av gruppa bidrar som medveiledere etter tur. De nyutdannede lærerne hadde ikke kompetanse innen veiledning, og rollen som medveileder ble preget av å raskt komme med løsningsforslag og i liten grad følge opp spørsmål som andre medveiledere stilte. Etter avrunding av en slik gruppeveiledning ble jeg vitne til at lærerne fortsatte å snakke sammen om veiledningsgrunnlaget og at de ivrig delte erfaringer med hverandre. Å lytte til denne samtalen gjorde inntrykk på meg, og jeg funderte på hvordan jeg kunne innlemme erfaringsutvekslingen jeg ble vitne til i selve veiledningen. Dette ble utgangspunktet for å prøve ut ulike arbeidsformer i veiledning der hele gruppa kunne ha rollen som veisøkere, og temaveiledning ble til gjennom utprøving og ble senere skriftliggjort.

Her følger et eksempel på oppsett for temaveiledning med temaet veilederrollen:

TEMAVEILEDNING

Tema: Veilederrollen

En i gruppa har rollen som veileder. Veileder deltar på lik linje med de andre, men har ansvar for å styre samtalen og sørge for at alle får delta.

Utstyr: A4-ark og post-it-lapper.

Arbeidsform:

Runde 1: FORSTÅELSE AV TEMA/BEGREP

Veileder skriver «Veilederrollen» på et ark og legger det midt på bordet. Alle i gruppen tar en post-it-lapp og noterer ned hva de forstår med veilederrollen. Deretter presenterer hver av deltakerne sine innspill og klistrer lappen på arket. Etter at alle har kommet med sine tanker og innspill leder veileder en samtale ut fra det som er blitt presentert. Her kan alle stille hverandre spørsmål og bidra i gruppedialogen.

Runde 2: MESTRINGSERFARINGER

Nytt ark og samme framgangsmåte: Mestringserfaringer i veilederrollen.

Runde 3: UTFORDRINGER

Nytt ark og samme framgangsmåte: Utfordringer i veilederrollen.

Runde 4: EVALUERING

Hver deltaker noterer sitt læringsutbytte både med tanke på innhold og arbeidsform på en post-it-lapp, og presenterer etter tur. Hvis dere ikke rekker denne runden, kan dere ta den muntlig de siste fem minuttene.

Arbeidsformen kan brukes til ulike temaer, med rundene

- forståelse av begrep/tema
- mestringserfaringer
- utfordringer
- evaluering av økten; læringsutbytte og arbeidsform

Arbeidsformen er strukturert etter fire runder der hver runde starter med tid til individuell tenkning hvor deltakerne noterer sine innspill på en post-it-lapp for deretter å dele i gruppa etter tur. Så følger en gruppedialog rundt innspillene som utgangspunkt for videre utforskning av rundens innhold i fellesskap. Rundene skaper en struktur i arbeidsformen, men innenfor denne strukturen gis det ikke flere føringer enn hovedinnholdet for hver runde og vekslingen mellom individuell tid og gruppedialog.

At deltakerne noterer sine innspill før de deler med hverandre begrunnes med at skriftlighet kan bidra til større presisjon og større forpliktelse (Illeris, 2013, s. 24). Å tenke alene og notere kan gi en annen presisjon enn å dele sine tanker umiddelbart, og notatene forplikter i den forstand at det blir enklere å dele sine egne tanker uten å påvirkes av andres innspill. De individuelle innspillene danner så utgangspunkt for en gruppedialog der veileder har hovedansvar for å involvere alle deltakere og samtidig finne en balanse mellom å styre samtalen og slippe dialogen fri i gruppa.

Konfluent syn på læring

Studien bygger på et helhetlig syn på læring med forankring i den konfluente pedagogikken som ble skrevet fram av Nils Magnar Grendstad (1986) og kjennetegnes av *læring som oppdagelse*. Her er fokuset at individet oppdager seg selv og sitt forhold til stoffet som skal læres, til mennesker rundt seg og til verden omkring, og at det er en vesentlig forskjell på det å tilegne seg kunnskap og det å selv oppdage og forstå. Ifølge Grendstad (1986, s. 17), er all oppdagelse subjektiv: «Det er bare jeg som kan oppdage for meg.» I dette læringssynet vektlegges både intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspekter (Grendstad, 1986, s. 233) og læring forstås ikke bare som en kognitiv virksomhet, men som prosesser som foregår i både tanker, følelser og kropp. Det er altså de subjektive oppdagelsene som vektlegges i konfluent pedagogikk; oppdagelser som oppstår i samspill med både et faglig innhold og i samspill med andre mennesker. Det er et mål at temaveiledning kan bidra til slike læringsoppdagelser gjennom vekslingen mellom tid til individuell refleksjon og dialog.

Dialog – og verdibasert forståelse av veiledning

Dialogen er grunnleggende i veiledning, og litteratur og forskning på veiledning knytter seg til ulike faglige forankringer av dialogen. Særlig er bakhtinske begreper benyttet for å utforske dialogen (Bjerkholt, 2017; Boge et al., 2009; Eik et al., 2021; Worum, 2014). Bakhtin betraktet dialogen som eksistensiell: «Å være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt» (Bakhtin, 2003, s. 197). I en slik forståelsesramme berører dialogen både ontologiske og etiske perspektiver; hvordan vi forstår virkeligheten og hvilke verdier vi har med oss.

Jeg har valgt å belyse dialogen med perspektiver fra Steinsholt og Ness (2016, s. 59–70), som legger til grunn Gadammers hermeneutikk og fenomenet improvisasjon som forståelsesramme for dialogen. De viser til Gadammers begrep *hermeneutikkens urfenomen* som omhandler samtalens kunst der vekslingen mellom spørsmål og svar kjennetegnes av en improvisatorisk rytme. Dialogen fordrer aktiv lytting og evne til å delta i det som oppstår i samtalen, også det som overrasker: «at det nettopp er en slik evne til å gi umiddelbare 'svar' i møte med nye situasjoner og hendelser som gjør improvisasjon mulig» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 61). Dialogen ses som en improvisatorisk relasjonsform der kunnskapssøkende subjekter og saken møtes med muligheter for å omdanne hverandre, og som et samvirke der deltakere i dialogen forsøker å uttrykke en felles forståelse for saken. Å møte saken på en hensiktsmessig måte vil ifølge Steinsholt & Ness (2016, s. 61) kreve *takt*, som forstås som en spesielt sensitiv evne til å håndtere nye situasjoner. Takt forutsetter klokskap og betegnes som «pedagogikkens alfa og omega». Improvisasjon handler ikke om å ta ting på sparket, men snarere om å gi rom for det intuitive og kreative på bakgrunn av et integrert kunnskapsgrunnlag. Hvis vi ser improvisasjon i lys av jazzmusikken, kreves det systematisk øving, stram struktur og disiplin over tid for før en musiker kan «våge å løsne grepet» (Steinsholt & Ness, 2016, s. 31). Improvisasjon blir i så måte kun mulig der den faglige kompetansen er høy og sitter i kroppen. Alterhaug (2021, s. 92) setter improvisasjon inn i en veiledningskontekst der det å legge til rette for kollektive samhandlingene krever at veileder inntar en mer passiv, spørrende og uvitende rolle, avstår fra å dominere samtalene og venter på «det årvåkne øyeblikk der alle er tunet inn, avstemt og bidrar konstruktivt ved å tilføre noe og få noe tilbake». Dette krever lang trening og innebærer en balanse mellom det bevisste og det intuitive som forutsetter veileders evne til situasjonsforømmelse og forståelse. En slik evne vil også forutsette tilstedeværelse. I sin framskrivning av *tilstedeværelse* som fenomen i faglig veiledning, peker de Vibe (2021, s. 39) på at nærvær og deling av nå-øyeblikk i veiledning forutsetter at veileder inntar den uvitende posisjonen og har trygghet og tillit til å følge fokus som oppstår i møtet. Det innebærer å anerkjenne «usikkerhet, hjelpeløshet, uvitenhet, flytopplevelse, poesi, undring og stillhet» som vesentlige elementer i veiledning. Å utvikle en slik tilstedeværelse, der veileder tåler noe av dette udefinerbare både hos seg selv og hos gruppa, tar tid og vil trolig for noen være svært krevende. de Vibe (2021, s. 41) understreker at tilstedeværelse kan trenes, og at trening i tilstedeværelse

vil være en livslang og langsom prosess som innebærer anerkjennelse av «den jeg er nå».

Steinsholt og Ness (2016, s. 62) peker på betydningen erfaringer og tolkning av erfaringer har for pedagogikken og at takt, improvisasjon og klokskap ikke utvikles gjennom metoder, men snarere ved å praktisere dyder som mottakelighet og oppmerksomhet. En vellykket dialog forutsetter at deltakerne er villige til å inngå i en leken og improvisatorisk åpenhet med vilje til å endres i møte med den andres annerledeshet (Steinsholt & Ness, 2016, s. 64).

I møte med den andre og de andres annerledeshet ligger også et etisk ansvar; derav en dialog – og verdibasert forståelse av veiledning. Aasland (Eide et al., 2020, s. 11-22) forankrer det etiske ansvaret i veiledning i Levinas sitt begrep *et etisk faktum*, som betegner et etisk ansvar som ligger der forut for møtet og er et ansvar som ikke kan velges bort. I dette ligger et ansvar for eget uttrykk og egne responser i møte med andre mennesker og vilje til å også møte seg selv.

Metodologi

Det empiriske grunnlaget for studien er 19 skriftlige svar innhentet gjennom nettskjema. Spørsmål om temaveiledning ble sendt til tre ulike informantgrupper som har erfaring med arbeidsformen; faglærere ved Institutt for pedagogikk på USN, studenter i videreutdanning i veiledning på USN og veiledere for nyutdannede lærere i barnehage og skole i veiledernetverket i Telemark. Jeg ønsket å få inn ulike stemmer for å belyse hvordan temaveiledning blir erfart, vurdert og forstått. Svarene er levert og mottatt anonymt, og de ulike informantgruppene er jevnt representert. Informantene er informert om at svarene benyttes i publisering og har gitt sitt samtykke ved å svare på undersøkelsen. Spørsmålene er noe tilpasset de ulike informantgruppene. Alle informantene ble bedt om å beskrive sine erfaringer med temaveiledning, oppgi i hvilke kontekster de har deltatt i temaveiledning og gi sine vurderinger av arbeidsformens muligheter og begrensninger. I tillegg ble veiledere for nyutdannede bedt om å beskrive sine erfaringer med å lede temaveiledning mens studentene ble bedt om å beskrive hva de opplever som mest utfordrende med å lede temaveiledning. Denne distinksjonen i spørsmålsformulering har bakgrunn i egne antakelser om at ledelse av temaveiledning kan være utfordrende, og jeg ønsket beskrivelser av eventuelle erfarte utfordringer.

Analysen har hatt en fenomenologisk tilnærming (Cresswell, 2013, s. 193–194), der utsagn først er samlet tematisk for hver informantgruppe og materialet deretter er analysert på tvers. Temaer ble samlet i følgende fire hovedkategorier: (1) *aktiviserende, inkluderende og tidkrevende arbeidsform*, (2) *utforskning av begreper og perspektiver i fellesskap*, (3) *ledelse av temaveiledning* og (4) *strukturen i temaveiledning*. Prosessen har vært grundig, men det er likevel viktig å understreke at andre valg kunne vært tatt, og at kategoriene derfor er å betrakte som antydende og at analysen ikke gir et endelig svar på hvordan temaveiledning erfares, vurderes og forstås. Etter prinsipper for fenomenologisk analyse, har analysen av empirien en deskriptiv form og avsluttes med en oppsummering av empiriske konklusjoner.

Hvordan blir temaveiledning erfart, vurdert og forstått?

I informantenes beskrivelser av hvilke kontekster de har benyttet temaveiledning, synliggjøres et mangfold av bruk og kontekster. Faglærerne har undervist i og latt studenter få prøve temaveiledning som strategi for veiledning i veilederutdanning og andre emner de underviser i, og de har benyttet arbeidsformen som utgangspunkt for eksamensforberedelser. Noen faglærere har benyttet temaveiledning med kollegaer og noen i oppdragsvirksomhet som veiledningsordninger for nyutdannede lærere og kompetanseutviklingsprogram i kommuner. Studentene har blitt introdusert for og har prøvd ut temaveiledning på studiet og har benyttet arbeidsformen i FoU-prosjekter på egen arbeidsplass og i eksamensforberedelser. Noen av studentene kjente til arbeidsformen fra tidligere og hadde erfaringer med å benytte den på egen arbeidsplass, og noen beskriver at de har benyttet temaveiledning i rollen som praksislærer sammen med studenter; både i gruppeveiledning og som struktur i individuell veiledning. Veiledere for nyutdannede har benyttet temaveiledning i gruppeveiledning med nyutdannede.

Temaveiledning har altså blitt benyttet som struktur for gruppeveiledning, men også som struktur i læringsarbeid som eksamensforberedelser og utviklingsarbeid. Analysen videre har som utgangspunkt informantenes erfaringer med og vurderinger av temaveiledning som arbeidsform i gruppeveiledning. Noen av sitatene er satt sammen av utsagn fra flere informanter.

Aktiviserende, inkluderende og tidkrevende arbeidsform

Alle informantgruppene gir uttrykk for at de har erfart temaveiledning som en aktiviserende og inkluderende arbeidsform, her vist i representative uttalelser: «Temaveiledning inkluderer alle deltakerne i interessante diskusjoner. Alle i gruppa blir involvert og inkludert. Gode muligheter for dialog. Alle får tid – både til å tenke og snakke.»

Flere trekker fram at arbeidsformen egner seg i etablering av nye grupper og er en «god måte å bli kjent på». Veiledere for nyutdannede beskriver det slik:

Rammefaktorene for veiledning med nyutdannede er jo at det er mennesker som er relativt ukjente for hverandre, da mener jeg at temaveiledning er en mulighet for at alle opplever deltagelsen sin betydningsfull og de får et fellesskap i at de står i de samme faglige utfordringene, og på den måten «ufarliggjøres» veiledningen noe. Opplevs som det er en type veiledningen som raskere skaper relasjoner mellom deltagerne.

Temaveiledning blir altså erfart som en arbeidsform som bidrar til å ufarliggjøre veiledning og legge til rette for at relasjoner kan skapes raskt og for at den enkelte kan oppleve sin deltakelse som betydningsfull.

De tre informantgruppene beskriver arbeidsformen som tidkrevende, og dette vurderes på ulike måter. Faglærere understreker at det at arbeidsformen «er tidkrevende kan føre til et overflatisk arbeid dersom det settes av for lite tid. Ofte har studenter stoppet før de er i mål». En av veilederne uttrykker at det kan føre til hastverk i arbeidet: «For å komme gjennom, må en skynde på, eller – det er fort å gjøre det.» I disse uttalelsene finner jeg en forståelse av at alle trinnene i arbeidsformen gjennomføres i en veiledningsøkt. Faglærere peker på at arbeidet kan spres over flere møter og vurderer både muligheter og begrensninger i det: «Dette kan både være en begrensning og det kan gi muligheter for grundig arbeid over tid med et felles tema i en kollegagruppe.» En av studentene som har erfaring med bruk av temaveiledning på arbeidsplassen argumenterer for å spre arbeidet: «I grunn blir arbeidet bedre med gjentakelse, men det ligger ikke tid satt av for dette i en barnehagehverdag og etter min mening burde det vært mer rom og tid for denne metoden.» En annen student uttrykker at temaveiledning «tar lang tid og krever en god og varm leder».

Utforskning av begreper og perspektiver i fellesskap

Flere faglærere peker på at temaveiledning er egnet til utforskning av begreper, perspektiver og ulike forståelser i fellesskap:

Temaveiledning har vist seg å være en relevant metode for kollektive drøftinger av sentrale begreper samt for å knytte disse til egen og til felles praksis. Det er en god måte å få belyst og drøfta temaer på fra ulike perspektiver. Studentene sier at de liker å jobbe etter denne modellen – det gir tid og ro til å undersøke begreper, gå i dybden og løfte frem ulike forståelser.

Her peker faglærere på at arbeidsformen gir mulighet for «å gå i dybden». En av veilederne understreker også dette: «Det åpner for en dybde innen et tema. Vi har hatt klasseledelse, skole-hjemsamarbeid og inkludering som noen temaer.» En av studentene uttrykker det motsatte: «Jeg tenker at man ikke får kommet i dybden slik man gjør i individuell veiledning, samtidig som man kan få gode refleksjoner rundt barnesyn, struktur med mer.»

Studenter som har praktisert temaveiledning i egen organisasjon peker på at arbeidsformen åpner for refleksjoner og kritisk tenkning i kollegiet samt at de lærer av hverandre:

Jeg opplever at det er en god måte for å få frem refleksjoner hos kollegaer. Jeg tror det kan være mye læring både i å lede, og delta. Sist temaveiledning var vi alle enige om at vi fikk nye perspektiver på saken etter veiledningen, samtidig som vi alle lærte mye av hverandre. Temaveiledning gir også muligheter for å reflektere i fellesskap rundt utfordringer som kan oppstå i et team. Vi kan lære av hverandre i temaveiledning, og jeg tenker at temaveiledning kan føre til kritisk tenkning hos de som er med.

Veilederne peker på hvordan felles faglig refleksjon og utforskning av perspektiver bidrar i en profesjonell utvikling:

Ved at flere har veiledning sammen så får en frem ulike perspektiver. De nyutdannede føler ofte et fellesskap og kjenner seg ofte igjen i andre sin situasjon. Lære seg å bli en profesjonell fagperson som ser en sak fra flere synsvinkler og lære et profesjonelt samarbeid. Bidra til et reflekterende samarbeid på egen arbeidsplass. Dette skaper et profesjonelt arbeidsmiljø!

Ledelse av temaveiledning

Faglærerne ble ikke spurt direkte om ledelse av temaveiledning, men to uttalte seg om dette i sine vurderinger av arbeidsmåtens muligheter og

begrensninger: «Rollen som veileder/leder av prosessen er viktig og krever god innsikt i veiledning og fleksibilitet. Det er en stor fordel om den som leder aktiviteten har veiledningskompetanse.»

Veilederne for nyutdannede ga i hovedsak uttrykk for at de har trygghet og kompetanse i ledelse av temaveiledning, og peker i liten grad på utfordringer. En informant viser spesielt til at formell kompetanse i veiledning har betydning for ledelse av arbeidsmåten:

Jeg opplever at jeg har redskaper og teknikker som gjør at det går fint å lede en temaveiledning. Gjennom videreutdanningen min har jeg lært en del om teknikker og strategier for å gjennomføre gode veiledningsøkter. Min oppgave som veileder vil være å styre prosessen, skape trygghet, være en god lytter, sikre at vi har en felles forståelse og stille de gode spørsmålene; balanse mellom å støtte og utfordre de nyutdannede.

I denne uttalelsen kan vi identifisere flere elementer som inngår i en veiledningsfaglig kompetanse: styre en prosess; være en aktiv lytter; skape trygghet og arbeide med forståelse; skape balanse mellom å støtte og utfordre.

En antakelse jeg hadde med meg inn i dette arbeidet var at det tar tid å opparbeide veiledningsfaglig trygghet og overblikk ved ledelse av gruppeveiledning der hele gruppa er veisøkere. Denne antakelsen ble forsterket i studentenes beskrivelser av hva de opplever som utfordrende ved å lede temaveiledning. Følgende utfordringer ble identifisert i beskrivelsene: aktivisere alle; fordele ordet jevnt i gruppa; håndtere ubehag, uenighet og skepsis; se og møte alle; lytte; ha et metablikk i samtalen; ramme inn samtalen; veksle mellom ulike roller; formidle viktigheten av selvstendig tenkning; tilstedeværelse i samtalen.

Noen av disse utfordringene kan knyttes til det særegne ved temaveiledning; at alle deltakere er veisøkere, at veileder oppfordres til selv å delta og vekslingen mellom tid til individuell tenkning og gruppedialoger. Andre utfordringer som kan betegnes som mer generelle veiledningsidealer – som å se og møte alle, ha et metablikk på samtalen, lytte og være til stede i samtalen – kan ha blitt forsterket av selve arbeidsformen da det er mye å ha overblikk og fokus på samtidig.

Selv om veilederne for nyutdannede ga uttrykk for trygghet i ledelse av temaveiledning, beskrev noen hva de opplever som utfordrende: «Det som kan være vanskelig er å vite når jeg skal runde av drøfting for å gå videre. Også utfordrende å ta tak i punkter fra alle, slik at alle føler de blir sett og hørt.» Jeg tolker det slik at det er særlig gruppedialogene i arbeidsformen

som er det mest krevende å lede slik at alle deltakerne opplever at de blir hørt og at deres innspill tas inn i samtalen.

Strukturen i temaveiledning

Strukturen på temaveiledning er et punkt som informantene berører i svarene på spørsmål om ledelse av temaveiledning, men også i andre deler av undersøkelsen. Analysen viser ulik bruk og ulike forståelser av strukturen. En faglærer uttrykker det slik: «Jeg liker de ordnede formene i temaveiledning. Det er forutsigbart og oppleves trygt.» En av veilederne peker også på forutsigbarhet: «De nyutdannede ser ut til å ønske en god og forutsigbar struktur, med fokus på turtaking og lik 'taletid' for alle.» Arbeidsmåtenes fokus på individuell tenkning og at hver deltaker legger fram sine innspill før gruppedialoger ser ut til å skape en forutsigbarhet som igjen kan skape trygghet i veiledningen.

At veiledningen har et felles tema beskrives på ulike måter av veilederne:

Felles tema gjør det mindre skummelt for alle å delta og si noe, selv om deltagerne ikke har opprettet noen relasjoner seg imellom i forkant. Felles tema gjør det lettere for alle å forberede seg til veiledning, og er med på å skape et fellesskap mellom alle deltagere i veiledningsgruppen.

Her forstår jeg det slik at veileder refererer til at temaet er kjent for alle på forhånd, og at alle på den måten gis muligheter til å forberede seg før veiledningen. En annen veileder beskriver en annen tilnærming til etablering av felles tema for veiledningen:

Muligheten er dette å reflektere sammen om et spesifikt tema, man får ulike perspektiver og lærer dermed noe av hverandre. Økt læring hver gang. Ingen trenger å møte forberedt, vi gjør det sammen. Konkretisering av «fine» ord – hva mener vi egentlig med det? Og hva gjør vi / kan vi gjøre.

Denne veilederen legger opp til at temaet bestemmes av gruppa i fellesskap når de møtes. Trolig er dette avklaringer den enkelte veileder gjør med sine grupper av nyutdannede. Betydningen av avklaringer beskrives slik av en veileder:

Det er viktig å avklare forventninger og å sette rammer før man starter veiledningen, og å være trygg på å ta ledelsen. Blir det for løse rammer, har jeg opplevd at veiledningen blir rotete og ofte kommer på utsiden av temaet.

En av studentene beskriver utfordringer med å lede og følge strukturen i temaveiledning slik: «Det har vært utfordrende å forberede tema-arkene i forkant. Man vet jo aldri hvor samtalen bærer og jeg har følt at jeg noen ganger har mistet litt av dybden i samtalen fordi temaene på de neste lap-pene ikke er dynamiske med samtalen.» Å ikke vite «hvor samtalen bærer» beskrives av studenten som utfordrende og blir trolig forsterket av at hele gruppa er veisøkere og det blir mange stemmer å lytte til. Studenten har også praktisert å forberede tema-arkene på forhånd og har erfart at det kan hindre det dynamiske i samtalen.

Empiriske konklusjoner

Informantene beskriver og vurderer temaveiledning som en aktiviserende og inkluderende arbeidsform som gir rom til å tenke og snakke. Arbeidsformen legger til rette for å skape et faglig fellesskap rundt felles utfordringer der den enkelte kan erfare sin deltakelse som betydningsfull og relasjoner kan etableres raskere i nyetablerte grupper. Temaveiledning blir erfart som tidkrevende, og dette vurderes på ulike måter. Informantene beskriver at temaveiledning kan bidra til profesjonell utvikling og et profesjonelt arbeidsmiljø ved å legge til rette for felles utforskning av begreper, faglige refleksjoner, utforskning av ulike forståelser, perspektivutforskning og kritisk tenkning, og at det åpner for at deltakere kan lære av hverandre. Det er motsetninger i hvordan informantene beskriver at arbeidsformen åpner for å gå i dybden. Veiledere for nyutdannede med formell kompetanse i veiledning og erfaring med temaveiledning over tid gir uttrykk for at de har trygghet i å lede gruppeveiledning etter denne arbeidsformen. Studentene fra veiledningsstudiene beskriver ulike utfordringer med å lede temaveiledning, og det blir mye å håndtere på en gang i en arbeidsform der alle deltakerne er veisøkere. Å lede gruppedialogene framstår som særlig krevende. Faglærere påpeker at veiledningsfaglig kompetanse er en fordel i ledelse av temaveiledning, da det å lede gruppeveiledning etter denne arbeidsformen krever innsikt i veiledning og evne til fleksibilitet. Informantene beskriver ulike tilnærminger til, vurderinger av og forståelser av strukturen i temaveiledning. Etablering av felles tema for veiledningen praktiseres på ulike måter, og en erfart utfordring fra studenter er at de forhåndsbestemte rundene kan bidra til å hindre det dynamiske i samtalen.

Diskusjon

Analysen har vist at temaveiledning erfares, vurderes og forstås noe ulikt. Informantene beskriver arbeidsformen som aktiviserende, inkluderende og som en arena for utforskning av begreper og perspektiver som muliggjør profesjonsutvikling. Dette kan forstås i lys av forutsetningene for suksessfull gruppeveiledning identifisert av Heikinnen et al. (2020): særlig åpenhet, aktiviserende metoder, deling av erfaringer og refleksjoner og styrking av profesjonell identitet. En av utfordringene Heikinnen et al. (2020) fant, organisering av tid, blir også beskrevet som en utfordring ved temaveiledning.

Veiledere for nyutdannede beskriver at arbeidsformen egner seg i etablering av nye grupper, og at relasjoner etableres raskere der deltakerne deler felles utfordringer og kan erfare at deres bidrag er betydningsfulle. Gruppeveiledning kan bidra med et trygt fellesskap som gir mulighet for utprøving av egen argumentasjon og handlingsalternativer (Jakhelln, 2011).

Det er ikke overraskende at veiledningsstudenter beskriver ledelse av temaveiledning som mer utfordrende enn erfarne veiledere. Utfordringene veiledningsstudentene oppgir med å lede temaveiledning kan tyde på at det tar tid å opparbeide kompetanse i å utnytte læringspotensialene som ligger i veiledningssamtalen, slik også Eik et al. (2021) fant i sin studie. Det er særlig ledelse av gruppedialogene i arbeidsformen som framstår krevende, og det ligger ingen føringer for hvordan disse skal gjennomføres i beskrivelsen av temaveiledning. Hvordan kan dette videreutvikles?

Jeg har i dette kapitlet gitt et faglig bakteppe for den veiledningsforståelsen jeg plasserer temaveiledning innenfor: en arena for læring og oppdagelser (Grendstad, 1986), dialog i en improvisatorisk form (Alterhaug, 2021; Steinsholt & Ness, 2016), tilstedeværelse og pedagogisk takt (de Vibe, 2021; Steinsholt & Ness, 2016), og etisk ivaretagelse av veisøkere (Eide et al., 2020). Skal gruppedialogene kunne gjennomføres i en improvisatorisk form og med en tilstedeværelse som gir rom for både usikkerhet, stillhet og undring, kan det være utfordrende å gi detaljerte føringer for hvordan gruppedialogene skal ledes. Samtidig tar det tid å utvikle veiledningsfaglig kompetanse der tilstedeværelse og improvisasjon blir mulig. En anbefaling til opplæring i temaveiledning kan være å modellere en gruppedialog for deretter i metakommunikasjon med studentene identifisere mulige grep å ta i ledelse av gruppedialoger. Det kan legges til rette for at den enkelte student gjør sine egne læringsoppdagelser (Grendstad, 1986) som hen kan bygge videre på.

Analysen ga innblikk i ulike måter å forholde seg til strukturen i arbeidsformen på. Noen beskriver strukturen som forutsigbar, andre at rammene kan bli for løse eller at de forhåndsbestemte rundene kan hindre det dynamiske i samtalen, samt ulike oppfatninger av hvor vidt temaveiledning åpner for å gå i dybden. Her vil det være nyttig å følge Bjørndals (2009) anbefaling om å metakommunisere om samtalen, både som en avklaring innledningsvis, men også underveis i veiledningen. Analysen viste at flere hadde en forståelse av at alle rundene i arbeidsformen må gjennomføres. Om det viser seg at det er hensiktsmessig å bruke god tid på gruppedialogen i en av rundene, er det ikke et mål i seg selv å gjennomføre alle rundene. Å ha et fleksibelt forhold til selve strukturen kan også bidra til at den enkelte og gruppa får anledning til å gå i dybden på perspektiver som kommer fram. Det kan også innebære å gjøre om på rekkefølgen i de foreslåtte rundene. Etter inspirasjon fra den danske studien om læringssirkler (Frederiksen & Halse, 2023), kan en anbefaling være å starte i konkrete mestringserfaringer eller utfordringer fra runde to og tre, for så å gå til forståelse av tema eller begrep og deretter gå tilbake til konkrete erfaringer. Strukturen er ikke et mål i seg selv (Tveiten, 2019). Hensikten med en struktur er at den kan fungere som et stillas for gruppeveiledningen, ikke at den skal bli en hemske for dialogen.

Forfatterbiografi

Eva Augestad Wikstøl er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanninger i veiledning og samarbeider med kommuner om veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Hennes forskningsinteresser er veiledning, overgang mellom utdanning og yrke og forebygging av frafall i videregående opplæring.

Referanser

- Alterhaug, B. (2021). Improvisasjon i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 84–96). Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog. Utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–196). Universitetsforlaget.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegård, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3. utg.). SAGE Publications, Inc.
- de Vibe, M. (2021). Tilstedeværelse i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 29–42). Universitetsforlaget.
- Eide, S. B., Sævareid, H. I., Aasland, D. G., Grelland, H. H. & Kristiansen, A. (2020). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenninger mellom ulike stemmer – læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Frederiksen, L. L. & Halse, E. (2023). «Jeg har flere gange oplevet, at man oftest selv har svaret, det skal bare lige graves frem.» *Studier i læreruddannelse og -profession*, 8(1). <https://tidsskrift.dk/SLP/issue/view/9978>
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Dikata Norsk Forlag.
- Heikinen, H. L. T., Pennanen, M., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2020). A brief history of the peer-group mentoring model in Finland: Struggling for space in a contested niche. I K. R. Olsen, E. Bjerkholt & H. L. T. Heikinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction* (s. 107–128). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfunnslitteratur.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ris, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (Red.), *Kvalitative utfordringer*. Hans Reitzels Forlag.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Vigmostad & Bjørke.
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning: Utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 161–181). Fagbokforlaget.
- Aasland, D. G. (2020). Etikken bak veiledningen. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland, *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 11–22). Gyldendal Akademisk.

KAPITTEL 7

Gruppeveiledning som ressurs i praksissamarbeidet

Berit Oddrun Sletten Universitetet i Sørøst-Norge

Lise Juritsen Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this study, we explored how group mentoring is experienced by students and practice teachers. We explored whether group mentoring can be a resource in the practice cooperation between the practice kindergarten and the educational institution. Our issues are: *What do practice teachers and students say about participating in group guidance in practice meetings, and in what way can their input on group guidance be an important contribution to the collaboration on practice meetings?* We have carried out *problem-oriented mentoring* in groups (Lauvås et al., 2016, s. 49–52). Students, practice teachers and we as pedagogy teachers participated in the group mentoring. The empirical data in this chapter have been obtained through an online survey. In addition, we have three group mentoring sessions where the participants evaluate and answer questions about how they have experienced participating in the group mentoring. Students and practice teachers say that the structure of the group mentoring provides time for reflection and brings out different perspectives on a matter. Students like the method because it highlights what they are concerned with – *everyday experience*. This is largely about relationships between students and children, and what they experience as challenging in their role as professional practitioners. We will argue that group mentoring as a method can function as a third learning space, where students reflect on knowledge that they have acquired in practice and where, in such an arena, it can be connected to professional and pedagogical knowledge (Raaen, 2017).

Keywords: early childhood teacher education, partnership, professional mentoring, learning in groups

Sitering: Sletten, B. O. & Juritsen, L. (2025). Gruppeveiledning som ressurs i praksissamarbeidet.

I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 7, s. 125–145). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch7>

Lisense: CC BY 4.0

Innledning

I dette kapittelet undersøker vi gruppeveiledning i praksismøter i barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Gruppeveiledningene foregikk i praksisbarnehagene der studenter, praksislærere og pedagogikkklærere er medvirkende. Vår undersøkelse foregår i tre ulike praksisbarnehager i studentenes tredje semester. Vi har undersøkt hvordan gruppeveiledning oppleves av de ulike partene i praksismøter, og vi drøfter hvorvidt denne måten å veilede på kan ha betydning for samarbeidet om praksismøter.

Ifølge *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* skal utdanningsinstitusjon og barnehage være en likeverdig læringsarena (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2018, s. 10). Partene skal «etablere et langsiktig og forpliktende samarbeid om praksisstudiet og innholdet i utdanningen» (UHR, 2018, s. 10). *Retningslinjer for praksis ved USN (2021)* viser de ulike samarbeidsformene rundt praksisstudiet til studentene. I dette inngår praksismøter. Retningslinjene sier noe om struktur og ressurser, men lite om møtenes innhold. Ved å utøve gruppeveiledning og undersøke disse møtene nærmere, har vi et ønske om å utvikle ny forståelse for denne praksisen. Vi er to pedagogikkklærere ved USN som har ansvar for å gjennomføre møter med praksislærer og student hvert semester når de er ute i praksis. Disse møtene er ment som en samarbeidsarena hvor veiledning av studentens læring skal være sentralt.

Forholdet mellom utdanningsinstitusjonen og praksisbarnehager kan lett bli asymmetrisk, siden utdanningsinstitusjonen blir den som leder an og sender med oppgaver som skal løses i praksis (Simonsen, 2017, s. 22). Asymmetri kan oppstå i praksismøtene siden praksisoppgaven som oftest er hovedtema i disse møtene, der det i forskriften står at pedagogikkklærer kommer ut i barnehagen og veileder studenten sammen med praksislærer. På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke følgende problemstilling:

Hva forteller praksislærere og studenter om å delta i gruppeveiledning i praksismøter, og på hvilken måte kan deres innspill om gruppeveiledning være viktige bidrag til samarbeidet om praksismøter?

Praksismøter og praksissamarbeid: bakgrunn for studien

Ved USN er det nedfelt punkter for praksissamarbeidet i et campusinternt skriv, *Retningslinjer for praksis 1 og 2*, som er forpliktende både for studenten,

partnerbarnehagen og utdanningsinstitusjonen (USN, 2021). Skrivet påpeker det felles ansvaret vi har for innhold, kvalitet, progresjon og vurdering av praksis. Praksis er integrert i barnehagelærerutdanningens kunnskapsområder og fordypninger, og skal sammen med pedagogikk bidra til sammenheng og progresjon i studentens utdanning og profesjonskompetanse. Faglærere, studenter og praksislærere samarbeider om å utforme praksisoppgaver. Det forventes ut fra oppgaveteksten at studentene skal kunne planlegge didaktisk, gjennomføre og faglig reflektere, sett ut fra ett eller flere kunnskapsområder. Midtveis i hver praksisperiode har det vært rutiner for at pedagogikkklærer kommer ut i felles veiledningsmøte med studenter og praksislærere. I forkant av disse møtene har pedagogikkklærere og faglærere utarbeidet veiledningsspørsmål rettet mot oppgavens innhold.

Forskning om praksissamarbeid

Det finnes flere studier om praksissamarbeid som har betydning for vår undersøkelse. Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen viser til flere utviklingsprosjekter knyttet til studenters praksisperioder. Blant annet viser Børhaug et al. (2018, s. 208) til at prosjektene i stor grad satt i gang av utdanningen og preges av ideer om å fremme studenters læring hvor praksisfeltet bidrar som barnehagelærerutdannere. Halmrast et al. (2013) belyser hvordan yrkesrelaterte praksisfortellinger kan bidra til økt refleksjon og læring i en profesjonsrettet utdanning i samarbeid med praksisfelt og utdanningsinstitusjon.

Tholin (2013, s. 11) har undersøkt hvordan en kan styrke samarbeidet mellom høgskolen og praksisbarnehagen i den hensikt å fremme en profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning for førskolelærere. En av problemstillingene i prosjektet var rettet mot hvordan praksislærer oppfatter seg som likeverdig samarbeidspartner og premissleverandør i utdanningen og hva som skal til for at de i sterkere grad inkluderes som lærerutdannere. Det å bli involvert, bli betraktet som betydningsfulle og få bidra med sine ressurser i fellesskapet, blir her trukket frem (som å bli involvert i praksisoppgaven). Tholin poengterer at det kan være nødvendig å avklare ansvar og roller når faglærere er på møter i praksisperiodene for å følge opp studentene. Dette handler om hvem som *eier* disse veiledningsmøtene, skal praksislærer og styrer ha mer ansvar, og bør det utarbeides felles prosedyrer for disse arenaene (Tholin, 2013, s. 57).

Mörk (2021) har forsket på betydningen av å utvikle *et tredje rom* (*a third space*) for at ekte partnerskap skal fungere. Forskningen er utført i

en barnehagelærerutdanning på Island. *Et tredje rom* er der praksislærers praktiske kunnskap, pedagogikk-lærers faglige kunnskap og studentens læring møtes for å gi mulighet til å bygge et kraftig læringsmiljø (Zeichner, 2010, referert i Mörk, 2021). Hun finner at partnerskapet bør styrkes, noe som kan gjøres ved at aktørene må uttrykke sine forventninger, søke gjensidig forståelse og bli enige om hvordan de skal pleie ekte partnerskap med mål om å skape et gjensidig læringsrom. Det poengteres også at det er viktig med videre forskning rundt dette temaet (Mörk, 2022, s. 13).

Hogsnes et al. (2022, s. 101) har forsket på hvordan barnehagelærerstudenter erfarer at praksisoppgaven skaper sammenheng mellom teori og praksis. Ett av funnene er interessant i denne sammenheng, nemlig at det i praksisoppgavene er fravær av oppmerksomhet rettet mot det daglige livet i barnehagen, som samspill og lek.

Reflekterende veiledning i gruppe og begrepsavklaring

I lærerutdanningene har handlings- og refleksjonsmodellen preget veiledningsfeltet gjennom flere år (Bjerkholt, 2017). Reflekterende veiledning er en læringsstrategi som åpner opp for å endre tilvante forestillinger og måter å handle på. Innenfor denne læringsstrategien finnes ulike veiledningsmodeller hvor formålet er å skape grobunn for profesjonell utvikling og kompetent yrkesutøvelse (Olsen, 2013, s. 29). I denne studien var både studenter og praksislærere kjent med modellen *problemrettet veiledning i gruppe*, og vi vurderte denne modellen som egnet til å gjennomføre veiledningen i praksismøtene. Modellen *problemrettet veiledning i gruppe* har en stram struktur hvor en følger en prosedyre delt i syv faser (Lauvås et al., 2016, s. 50–51). Denne formen for veiledning tar sikte på å etablere progresjon, fordeling av ansvar, turtaking og at alle bidrar (Lauvås et al., 2016, s. 48).¹

I veiledningslitteraturen ser vi at både gruppeveiledning og kollegaveiledning brukes som begrep i teorien som omhandler veiledning i gruppe. Lauvås et al. (2016, s. 40) anvender kollegaveiledning som begrep selv om de sier at profesjonsutøverne i gruppa kan representere ulike stillinger og utdanningsbakgrunner eller være under utdanning. I studien vår deltok

1 I fase 1 presenterte studentene et konkret problem fra sin praksis. I fase 2 avgjorde studentene hvem sitt problem de finner mest interessant å ta opp til veiledning. I fase 3 redegjorde probleminnehaver for saken. Gjennom spørsmål og svar til den som veiledes skal de andre deltakerne som nå er veiledere, prøve å få forståelse for hva problemet handler om. Dette er fokuset i fase 4 og i fase 5. Veisøker gjorde så rede for egne løsningsforslag, og i siste fase gav de øvrige gruppemedlemmene råd til veisøker.

medlemmer med ulik utdanning og med ulike roller og ansvar i praksissamarbeidet. Siden vår empiri er hentet fra refleksjoner rundt modellen *problemrettet veiledning i gruppe* (Lauvås et al., 2016, s. 50), velger vi å bruke begrepet gruppeveiledning når vi presenterer funnene fra vår undersøkelse. Der kollegaveiledning brukes som begrep i tidligere forskning, vil vi la dette bli referert slik det fremkommer i originalteksten.

Nyere forskning om problemrettet veiledning i gruppe

Nyere forskning som omhandler problemrettet veiledning i gruppe finner vi hos Wittek og Bastiansen (2021), som skriver om denne veiledningen som verktøy til utvikling av veilederrollen. Her viser funnene blant annet til at den strenge strukturen tar tid å lære, men at den etter hvert gir hjelp til å holde fokus, komme i dybden av det som diskuteres og utvikle ny forståelse av problemstillinger som drøftes. De viser til at medlemmene hadde stort utbytte av å være med på å diskutere andres caser, som også var gjenkjennbare for dem. De Lange og Wittek (2021b, s. 199) viser til at modellen er systematisk og fokusert og mener det er av betydning at den preges av en spørrende tilnærming, der deltakerne systematisk utdyper saken som diskuteres. Dette gjør at alle kan avklare sin forståelse og sikre nok innsikt i det som det veiledes i.

Fimreite og Fossøy (2018) har undersøkt hvordan kollegaveiledning som systematisk arbeidsform kan medvirke til å utvikle lærende barnehager. Gjennom aksjonsforskning og fokusgruppeintervju med pedagogiske ledere, finner de at veiledningen har virket samlende og har økt fellesskapsfølelsen. Deltakerne er tydelige på at de som gruppe har blitt tryggere på hverandre og at de nå åpner mer opp for å gripe tak i utfordrende situasjoner. De viser også til at for å utvikle nye tankemønstre og ny praksis, kreves det at hver aktør reflekterer over og stiller seg spørrende til egen tenkning og problemløsning. Her kan gruppeveiledning åpne for reflekterende prosesser som også gir rom for å artikulere teorier som ligger skjult i praksis, skriver Fimreite og Fossøy (2018).

Kritikk av modellen

Forskning har også vist begrensninger ved modellen. De Lange og Wittek (2021a, s. 208) ser at samtalene ofte preges av en struktur som begrenser deltakernes muligheter til en åpen dialogisk tilnærming, noe som primært

gjelder veileder og i mindre grad veisøker. Videre mener de at denne modellen har et utforskende og støttende preg med klare symmetriske kjennetegn, noe som igjen kan føre til at samtalen kan bli uforpliktende og flyte ut i hverdagsprat. Bjerkholt (2017, s. 148) mener at fasestrukturererte anvisninger, som denne modellen har, kan være et hjelpemiddel for å ivareta intensjonen med veiledning, men også kan bidra til at det blir viktigere å følge anvisninger og prosedyrer enn å ivareta prinsippet om at veiledningen skal foregå på veisøkers premisser. Kirkevold og de Lange (2021, s. 137) viser til at problemrettet veiledning har en tendens til å bli bundet til de casene som diskuteres og mener derfor at casene ofte kan bli individualiserte. Skagen (2011, s. 35) har et kritisk blikk på handlings- og refleksjonsmodellen, siden det her er veisøker som er den som bør bringe teori inn i veiledningssamtalen, og det blir da avhengig om veileder har vilje til å gå inn i faglige refleksjoner.

Teoretisk rammeverk

Som teorigrunnlag løfter vi frem praksislæringens kunnskapsinnhold slik Raaen (2017) skriver det frem. I tillegg presenterer vi teori rundt refleksive prosesser i veiledning, og her støtter vi oss til Bjørndal (2011) og Moxnes (2016) sin forskning.

Praksisopplæringens kunnskapsinnhold

Raaen (2017) viser til sammenhenger og koordineringer av teori og praksis, der praksislærere og lærerutdannere på campus støttes som likeverdige utdanningspartnere, hvor tre ulike typer profesjonskunnskap er ment å gi meningsfull sammenheng for studenten. Disse beskrives som et vekselspill mellom «såkalt» kunnskap for praksis, kunnskap i praksis og kunnskap over praksis (Raaen, 2017, s. 110). Kunnskap for praksis er den akademiske, faglige og pedagogiske kunnskapen som er tillært på campus (Raaen, 2017, s. 110). Denne kunnskapen kan vi anta er tillært hos studenten, og den danner grunnlaget for innholdet i oppgavene som vi forventer de kan mestre i praksis. Kunnskap i praksis er å praktisere, slik at studenten blir i stand til å håndtere komplekse forhold som hen vil støte på i sitt profesjonelle yrkesarbeid (Raaen, 2017, s. 110). Her vises det til betydning av å observere andre i yrkesutøvelsen, som (praksislærer), refleksjon og korrigerende seg selv og andre. Vi som undervisere har ikke innsyn i denne praktiseringen, men i denne sammenheng ber vi om veiledningsgrunnlag som kan

gi oss et innblikk i hvordan studenten erfarer denne formen for kunnskap. Kunnskap om praksis handler om å kunne utfordre atferd og holdninger, det å gå kritisk etter i sømmene for å åpne opp for og sette kunnskapen i sammenheng med drøfting (Raaen, 2017). Denne praksisen fordrer refleksjon og kan her knyttes til gruppeveiledning. Studenten kan med veileders hjelp lære å forstå hvordan forene den analytiske, forskningsbaserte kunnskapen med den normative, partikulære og erfaringsbaserte kunnskapen som hen har tilegnet seg gjennom praksis (Raaen, 2017, s. 117).

Refleksive prosesser

Veiledning kan legge til rette for dypere refleksjon og bør ha som mål å vise sammenheng mellom teori og praksis (Tveiten, 2019, s. 31). Moxnes (2016, s. 1) viser til at hvis refleksjon skal ha betydning for studentene i barnehagelærerutdanningen, kreves det grundige forberedelser og tilrettelegging for refleksjon. Idealet om den reflekterte praktiker kan sies å være en byggestein i all veiledning, med en filosofisk referanse til Schöns (referert i Bjørndal, 2011) teori om betydningen av refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Bjørndal (2011, s. 218-220) problematiserer begrepet refleksjon og skriver frem karakteristiske aspekter ved refleksive holdninger og atferd.

Refleksive prosesser (Bjørndal, 2011) kan sies å være det mest sentrale ved refleksivitet og kan bestå av følgende trekk: 1) Oppmerksomhet rettet mot ens egne handlinger, følelser, tanker og interaksjoner. 2) Et refleksivt ståsted med a) intensjon om å undersøke sine egne handlinger for å utvikle seg, b) aktiv undersøkelse av ens egne mer eller mindre åpenbare handlinger, c) åpenhet for ulike fortolkningsmuligheter av hva som skjer og d) villighet til å stille seg sårbar og prøve ut nye ideer. 3) Aktiv bruk av to ulike kilder for å forstå hva en erfarer; teori og egne personlige og profesjonelle erfaringer. 4) Refleksiv dybde; dyptgripende og meningsfull. Både Bjørndal (2011) og Moxnes (2016) problematiserer begrepet refleksjon og mener at det går igjen som grunnbegrep når det er snakk om læring og utvikling. Ofte brukes refleksjonsbegrepet så løst og lite fordringsfullt at det kan være vanskelig å skille det fra allmenn tenkning.

Metode og analyse

Metodologisk plasserer prosjektet seg innenfor selvstudieforskning og lærerutdanneres forskning på egen praksis (Smith, 2016, s. 216). Vi

gjennomførte tre gruppeveiledninger i tre ulike barnehager. Til sammen ni studenter og seks praksislærere deltok som informanter. Som forskere på gruppeveiledning som metode har vi hatt en av to ulike roller: Vi har byttet på å være leder av gruppeveiledningene og deltaker på lik linje som praksislærer, altså deltatt i veiledningen, men ikke bidratt med veiledningsgrunnlag.

Studien har en kvalitativ tilnærming hvor vi har brukt metodetriangulering for innhenting av data. Metodetriangulering kombinerer data fra ulike kilder og kan være med på å gi oss forskjellige perspektiver til vårt forskningsspørsmål (Flick, 2011). Informantene ble bedt om å svare på spørsmål via nettskjema (anonymt), og vi har transkribert informantenes innspill og svar på spørsmål som ble utført i etterkant av selve gruppeveiledningene.

Kapittelets empiri fremstiller studenters og praksislæreres opplevelser av å ha deltatt i gruppeveiledning. Ved bruk av nettskjema svarte informantene på et utvalg spørsmål rett etter at de hadde gjennomført gruppeveiledningen. Hvordan opplevde du veiledningen? Hva var du fornøyd med? Hvilket utbytte hadde du av veiledningen? Hvordan opplevde du din rolle som veisøker/medveileder? Hva ville du gjort mer av og hvorfor? Hva mener du er viktig i gruppeveiledning som metode? Hva tenker du er hensikten med akkurat denne veiledningsmetoden? Hva synes du er viktig ved denne arbeidsformen? Hva er irriterende/utfordrende? Og til sist: Er det andre ting du vil si noe om i forbindelse med denne veiledningen?

I tillegg tok vi opptak av alle gruppeveiledningene, men har kun transkribert opptakene fra gruppeveiledningens evalueringsdel som inneholder følgende spørsmål: Hvordan opplevde problemeieren veiledningen? Hvilket utbytte hadde veisøker? Hvordan opplevde de andre deltakerne veiledningen? Hva erfarte dere? Hva er viktig i *all* veiledning?

Metodisk tenker vi at evalueringsrunden til sist i veiledningen kan ses på som et fokusert gruppeintervju. Ifølge Tjora (2021) kan fokuserte intervjuer være hensiktsmessige når personer har vært i spesielle situasjoner, når kunnskapen om situasjonen kan føres inn i intervjuguiden og når selve intervjuet er konsentrert til deltakernes personlige opplevelser av situasjonen (Tjora, 2021, s. 143–144). Vi avgrenset intervjuet via fastlagte spørsmål som var rettet mot og omhandlet tanker om opplevelser informantene gjorde seg rett etter at veiledningsøkten hadde foregått. En slik strukturert tilnærming fører ifølge Thagaard (2018, s. 91) til at svarene er sammenlignbare siden alle informantene får samme spørsmål som skal besvares. Våre intervju foregikk etter rundepriinsipp. Alle informantene

ble oppfordret til å si sin mening om det vi etterspurte, noe som førte til at alle medvirket.

Vi har en empiridreven tilnærming til forskningsmaterialet og tar i bruk en hermeneutisk fortolkningsramme i analysen vår (Nilssen, 2012). Denne tilnærmingen bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Da vi tolket de ulike gruppeveiledningene, må det legges til at vi også tolket oss selv, siden en av oss var med på intervjuene mens den andre ledet. I etterkant av dette, kan vi si at vi fortolket deltakerens tolkning av egen situasjon (Thagaard, 2018, s. 38).

Vi har brukt temaanalyse som retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Ved å sammenligne data fra de ulike deltakerne får vi bedre innsikt i de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Vi startet vårt analysearbeid hver for oss og merket oss det vi syns var sentralt i svarene som var gitt i nettskjema. Når vi jobbet sammen, satte vi opp det som var fremtredende i svarene til informantene våre under to ulike koloner: studentenes svar og praksislærernes svar. Dette handler om det Dalen (2011, s. 55) kaller organiseringsprosessen. En tredje kolonne utgjør kategorisering av det som var sentralt innenfor de ulike temaene og representerer våre refleksjoner, altså det Dalen (2011, s. 58–60) kaller fortolkningsprosessen. I denne fasen handler det om å «heve» materialet fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå, altså egne refleksjoner og tilgjengelig teori. Under viser vi et eksempel fra vår analyseprosess, der vi beskriver en konkret ytring fra nettskjema, vår tolkning og til slutt hvilke teoretisk perspektiv dette kan knyttes til.

Tabell 1. Analyseprosess

Beskrivende nivå	Fortolkende nivå	Teorier
Det er viktig å få flere perspektiver og det å kunne løse et hverdagsproblem. (NS)	Forstå en sak fra flere sider – handler om modellen. Ha ansvar i relasjon med barn – veiledningens innhold.	Perspektivskifter og refleksjon i veiledning (Bjørndal, 2011). Læring fra erfaring (Raaen, 2017).
Jeg liker denne formen for veiledning da det tar tid før en får råd. (B2P2)	Fase 4 i modellen åpner for spørsmål og refleksjon, og bør ikke avsluttes før alle ønskelige spørsmål er stilt. Alle får mulighet og tid til refleksjon.	Refleksive prosesser (Bjørndal, 2011).

Empirien fra det transkriberte datamaterialet ble kodet og analysert etter samme modell som over.

Koding

Når vi gjengir studenters og praksislæreres utsagn og innspill, har vi kodet dette på følgende måte: Det som er hentet fra nettskjema har fått koden NS og NP, hvor N er forkortelse for nettskjema og den andre bokstaven indikerer om utsagnet er fra student eller praksislærer. Fra det transkriberte materialet har vi oppgitt om det er fra barnehage (B) 1, 2 eller 3, videre om det er student (S), praksislærer (P) eller forsker (F) som uttaler seg, og til sist en kode som representerer den enkelte deltaker. Samlet vil det kunne se slik ut B1S1.

Utvalg

Vi benyttet oss av et strategisk utvalg ved å sende ut en forespørsel til styre- rere i fire partnerbarnehager. Disse barnehagene ble strategisk valgt fordi vi var klar over at de hadde veilederkompetanse blant sine praksislærere, og vi vil påpeke at to av praksislærerne var deltakere på studiet «Innføring i veiledningsteorier og -metoder» den høsten. Samtykke ble innhentet fra både praksislærer og studenter, noe som var påkrevd for å få gjennomført studien. Etter at vi hadde fått klarsignal fra tre ulike barnehager, innkalte vi til informasjonsmøte. Her informerte vi om hensikten med forskningen og hvordan vi ville utføre datainnsamlingen. De Lange og Wittek (2021, s. 201) viser til at denne modellen krever mer forarbeid og forventnings- avklaring, siden strukturen er strammere enn de som har en mer åpen og reflekterende tilnærming.

Etiske perspektiver på studien

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå Sikt). Alle deltakere har undertegnet informert samtykkeskjema og var kjent med at vi skulle gjennomføre gruppeveiledning. Siden undersøkelsen ble gjennomført i studentenes praksisperiode, er det en mulighet for at studenter kan ha følt på et press for å delta i undersøkelsen ved å vise lojalitet overfor praksislærere, pedagogikklærere og medstudenters ønske om deltakelse. Det ble presisert at det var frivillig å delta, og at deltakelse ikke ville få noen innvirkning på deres veiledede og vurderte praksisperiode. Nilssen (2012, s. 26) minner oss om at det nære forholdet mellom forsker og deltaker påvirker det verdiladede aspektet ved studien og at forskeren bringer med seg sin forforståelse. I denne studien har vi våre tidligere erfaringer og vår

forforståelse ved bruk av modellen med oss inn i studien. Vi er klar over at dette kan være en slagside, men har bestrebet oss på å ha en forskningsetisk refleksivitet gjennom hele forskningsprosessen.

Som forskere må vi være bevisste på og åpne om vår rolle og posisjon knyttet til kvaliteten i forskningen (Tjora, 2021). Det er ikke uproblematisk at vi som pedagogikk-lærere inntok rollen som leder av gruppeveiledningen og rollen som medveileder. Et slikt forhold kan være preget av asymmetri mellom forsker og deltakere (Kvale & Brinkmann, 2015), og det er sannsynlig at vår posisjon og dobbeltrolle har virket inn på hva studenter har meddelt oss. Samtidig minner vi om at nettskjemaet er besvart anonymt og ikke kan spores tilbake til student eller praksislærer, noe vi mener gir økt pålitelighet i svarene.

Presentasjon av funn

I det følgende vil vi presentere våre funn og drøfte problemstillingen vår: *Hva forteller praksislærere og studenter om å delta i gruppeveiledning i praksismøter og på hvilken måte kan deres innspill om gruppeveiledning være viktige bidrag til samarbeidet om praksismøter?* Først presenterer vi funnene knyttet til *praksislærere og studenters uttalelser om å delta i gruppeveiledning*, og deretter funnene om *praksissamarbeidet*. Vi drøfter fortløpende med sitater hentet fra vår empiri.

Praksislæreres og studenters uttalelser om å delta i gruppeveiledning

Vi har følgende funn fra studenter og praksislærere om det å delta i gruppeveiledning i praksismøter:

- Studentene synes om denne modellen fordi den løfter opp det studentene er opptatt av – deres *hverdagsproblemer*.
- Studentene og praksislærere liker denne modellen og strukturen fordi den gir *tid* til refleksjon og til å formulere seg, og den får frem ulike perspektiver ved en sak.

På spørsmål om hva informantene mener er viktig i gruppeveiledning, svarer en av studentene: «Det er viktig å få flere perspektiver og det å kunne løse et hverdagsproblem» (NS). Studenten viser at gruppeveiledning ga

hen mulighet til å løse det som her kalles hverdagsproblemer. Innholdet i veiledningsgrunnlaget omhandlet utfordringer i relasjoner med foreldre og barn. *Hverdagsproblemer* kan her forstås som utfordringer eller usikkerhet rundt handlingsalternativer i studentens profesjonsutøvelse. Utsagnet kan ses opp mot hva som bør være i fokus i praksismøtene; enten praksisoppgaven som vi faglærere ofte har (og gjennomføring av den), eller hva studentene er opptatte av og ønsker å drøfte i sin veiledningstid. Her vil vi legge til at samtlige veiledningsgrunnlag som studentene løftet inn i veiledningsøktene hadde elementer av «hverdagsproblemer». Videre kan vi undres på hva det er med praksisoppgavene som gjør at de ikke oppleves som å omhandle dagliglivet i barnehagen med vekt på samspill og lek (Hogsnes et al., 2022). En mulighet kan være at praksisoppgavene er formet slik at de ikke oppfordrer til refleksjon og dermed virker mindre meningsfulle for studentene, men samspillsituasjoner de står i oppleves som betydningsfulle å reflektere rundt. Det er ikke et klart svar på dette, men et ønske om at studentene skal se sammenhenger mellom teori og praksis ser ut til å være en utfordring i veiledning, både når det gjelder praksisoppgaven og i gruppeveiledning.

En praksislærer bemerket veiledningen og studenters veiledningsgrunnlag: «Jeg opplevde det her som en fin veiledningsform. Jeg kjente litt på det i starten, at dere var gode på å løfte frem gode veiledningsgrunnlag» (B1P1). Vi undres over om dette er fordi veiledningsgrunnlagene handlet om det studentene opplevde som utfordrende i sin praksisutøvelse mer enn at hovedanliggendet var selve praksisoppgaven gitt av faglærerne. Når studentene deltar i gruppeveiledningen med egne veiledningsgrunnlag, kan dette handle om at oppmerksomheten rettes mot studentenes egne handlinger, følelser og tanker, som inngår i refleksive prosesser (Bjørndal, 2011). Det å reflektere over komplekse forhold som studenter møter på i praksis, kan se ut til å være den foretrukne rollen for deres kunnskapsproduksjon. Med Raaens (2017) inndeling av ulike profesjonskunnskaper kan det se ut som at kunnskap for praksis, den akademiske og faglige kunnskapen, først får betydning for studenter når den kan kobles til og drøftes opp mot den kunnskapen de erverver ved å praktisere.

Det å ha tid og rom for refleksjon er gjentakende i våre funn. «Tid til å formulere seg, at en får litt mer tid til å tenke enn når en bare diskuterer løst», sier en av studentene (B1S3). Lauvås et al. (2016) viser til at denne modellen krever strukturerte arbeidsformer som gir rom for *tid* til å tenke og jevn fordeling av samtaleid. «Det er jo slitsomt å reflektere over sin egen

yrkesutøvelse – men det er veldig lærerikt, da», sier den ene studenten som var veisøker (B1S3). Hen beskriver situasjonen som god fordi

en har mulighet til å prate så lenge en vil uten at det kommer en kommentar sånn helt plutselig. En får tid til å tenke, hvis jeg velger å være stille i ti sekunder er det ikke en som plutselig skyter inn.

Katsarou og Tsafor (referert i Moxnes, 2016, s. 6) viser i sin forskning at usikre studenter fort kan bli hemmet i sin refleksjon da de lett lar seg overbevise av sterkere argumenter fra medstudenter. Vi erfarer at strukturen bidrar til muligheter for refleksjon siden den gir tid til dveling uten avbrytelser både for veisøker og veiledere. Områder i refleksive prosesser, som oppmerksomhet rettet mot egne handlinger, følelser og tanker og mulighet til refleksiv dybde (Bjørndal, 2011), berøres her. Vi ser dette som et viktig aspekt, som det kanskje bør jobbes mer med i utdanningen. Moxnes (2016, s. 5) råder barnehagelærerutdannere til å øve studenter til å dele faglige refleksjoner, noe som også kan føre til at studentene blir bedre til å artikulere sin kunnskap, som kan bidra til aksept for teoretisk kunnskap når de skal ut å praktisere sin profesjonsutøvelse som nyutdannede barnehagelærere. Vi vil derfor argumentere for at gruppeveiledning i praksismøter kan være en arena for faglig refleksjon, hvor den forskningsbaserte- og erfaringsbaserte kunnskapen kan undersøkes og forenes. Som medveileder sa en av oss pedagogikklærer: «Vi kan gjerne jobbe mer med ... eller stille spørsmål som oppfordrer til refleksjon i etterkant. Knytte teori og praksis sammen» (B3F1). Det å oppnå faglige refleksjoner handler om komplekse prosesser som må ivaretas i all veiledning. Skagen (2011) kritiserer modellen for at teori tilfanget kan bli svakt da det er studenten som bringer inn sin teoretiske forståelse i refleksjonen. Dette påpekte både praksislærer og pedagogikklærer, så her må veileder legge til rette for dypere refleksjon hvor studenten lærer å forstå hvordan den forskningsbaserte kunnskapen kan forenes med den erfaringsbaserte kunnskapen (Raaen, 2017).

En student beskriver gruppeveiledning som viktig fordi hen sitter igjen med en eller flere løsninger til neste gang man er i lignende situasjoner (NS). En annen kommentar var at hen fikk delt sin utfordring og fikk masse hjelp og tips over ting hen kan gjøre og ta med seg videre (NS). «Denne overførbarheten gjør at jeg har fått veldig bra utbytte av veiledningen», sier en student (B3S2). Disse utsagnene kan være en konsekvens ved bruk av en såpass styrt metode som denne gruppeveiledningen er. Ser vi dette i lys av

Raaens (2017) kunnskapsinndeling kan det forstås som at studentene opplever at å reflektere over kunnskap de har ervervet seg i praksis, forbereder dem til å kunne håndtere lignende situasjoner senere i sin profesjonsutøvelse. Gjøres dette uten å se kompleksiteten i kunnskapsutviklingen, kan det være fare for at kunnskap om praksis – det å utfordre og reflektere over atferd og handlinger – kan reduseres til en erfaringsbasert kunnskap, fri for den faglige og pedagogiske kunnskapen (Raaen, 2017). Som leder av gruppeveiledningen sa en av pedagogikkklærerne følgende under veiledningens oppsummering: «Kritikk til modellen eller forbedringspotensial er at praksistrekanten kunne vært brukt som modell i utspørringsrunden, slik at det ikke bare ble på handlingsplan. Det begrenser også at en ikke får stilt oppfølgingsspørsmål» (B3F2). Vi ser at modellen har sine begrensninger. Dersom leder av gruppeveiledningen følger modellens trinn slavisk, kan det føre til at den hindrer muligheten for dypere refleksjoner. Strukturen kan begrense deltakernes mulighet til en åpen dialogisk tilnærming, noe som særskilt gjelder veiledere (de Lange & Wittek, 2021, s. 208). Samtidig ser vi at studenter viser til utvidet forståelse av teoretisk innsikt. En student (B3S2) erfarte at hen ikke var alene i slike *vanskelige* situasjoner, at sekvensen var lærerik og at det er viktig å snakke om anerkjennelse av barnet.

Jeg tror vi har gått gjennom dette på skolen, vi var vel ikke så flinke til å gå gjennom så detaljert. Nå fikk jeg et helt annet synspunkt på det, givende å se hvor mye som er bak en veldig liten hendelse. (B3S2)

Den faglige og pedagogiske kunnskapen, altså kunnskap *for* praksis, ser ut til å få en større betydning for studenten i refleksjoner over praksis (Raaen, 2017). I slike situasjoner er det viktig at pedagogikkklærere og praksislærere i sin veiledning løfter spørsmålene til et faglig nivå, og samtidig åpner opp for artikulering av teorier som ligger skjult i praksis (Fimreite & Fossøy, 2018).

Praksissamarbeidet

Her vil vi drøfte andre del av problemstillingen vår: *På hvilken måte kan deres innspill om gruppeveiledning være viktige bidrag til samarbeidet om praksismøter?*

Funnene vil vi drøfte opp mot tidligere forskning om praksissamarbeidet mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon, betydningen av studenters

veiledningsgrunnlag som noe felles tredje å være sammen om, og ikke minst det å utvikle et kraftig læringsmiljø (Mörk, 2021).

Når det gjelder praksissamarbeidet rundt praksismøter har vi følgende funn:

- Praksislærere og pedagogikk lærere skaper et læringsrom (*det tredje rom*) hvor hovedanliggendet er det studentene er opptatte av.
- I *det tredje rom* kan studenter, praksislærere og pedagogikk lærere sammen undersøke faglig og praktisk kunnskap.
- Gruppeveiledning i praksismøter gir rom for at alle parter i praksis-samarbeidet kan bidra med sin kunnskap.

I praksismøter hvor vi utfører gruppeveiledning, har vi muligheter gjennom samarbeid å utvikle «det tredje rom» og bygge et kraftig læringsmiljø (Mörk, 2021). I gruppeveiledning blir studenter utfordret til å reflektere over sine erfaringer og sette seg inn i andres erfaringer og meninger, for så å utfordres videre med spørsmål. En praksislærer vurderte «metoden som god fordi den gir rom for dypere refleksjoner og en lærer sammen». En student (B1S4) sier følgende om det å reflektere sammen: «[Ved å] tenke på hva en ville gjort i samme situasjon, så vi får jo flere refleksjoner samtidig.» Utsagnet kan vitne om at det ikke bare er den som veiledes som reflekterer over situasjonen, men at det kan være gjenkjennbart hos flere, og at det på denne måten kan skje refleksjon hos flere av deltakerne. Her er det nærliggende å minne om det Bjørndal (2011, s. 219) skriver om begrepet refleksjon; at det kan brukes løst. Hva den enkelte deltaker i veiledningen legger i begrepet refleksjon er usikkert – hva er den enkeltes forståelse? – og dette er noe vi ikke gikk dypere inn i underveis i studien. Skal barnehagen jobbe etter rammeplanens krav om å være en lærende barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017), kan gruppeveiledning være med på å utvikle barnehagen og skape en fellesskapsfølelse, slik Fimreite og Fossøy (2018) skriver frem. Praksislæreres utsagn rundt gruppeveiledning kan styrke oss i troen på at gruppeveiledning kan gi medlemmene rom for å undersøke barnehagens praksis og lære sammen. En praksislærer skrev: «Jeg fikk mer innsikt i studenters dilemmaer og utfordringer» (NP). Vi vil argumentere for at gruppeveiledning kan få frem hva som kan være tema for refleksjon og læring, både i studenters profesjonsdannelse og i barnehagen som en lærende organisasjon. Studentens veiledningsgrunnlag gav praksislærer og oss faglærere innsikt i hva studentene opplevde som utfordrende

i deres praksislæring. Vi tror det er viktig at studenter får fremføre sine yrkesrelaterte praksisfortellinger, da det skaper engasjement hos studentene og åpner opp for læring om og drøfting av kunnskap for og i praksis. Praksissamarbeidet fordrer at utdanningsinstitusjon og praksisbarnehagen opptrer som to likeverdige læringsarenaer. praksis-barnehagen deltakelse i gruppeveiledningen som medveiledere kan forstås som en mulighet for å være lærerutdanner på lik linje med faglærer i pedagogikk. Her åpnes det opp for at alle parter kan bidra med sine ressurser i fellesskapet (Tholin, 2023). Men vi ser ikke bort fra at det likevel er en form for asymmetri i dette samarbeidet i og med at det var en av oss faglærere som ledet veiledningen og dermed ble den førende part i samarbeidet (Simonsen, 2017).

Det å jobbe mot å utvikle det tredje rom via felles refleksjoner og bevissthet over hva studenten trenger, har betydning for vårt praksissamarbeid. For hvordan skal vi på best mulig måte jobbe sammen for at den forskningsbaserte kunnskapen og den erfaringsbaserte kunnskapen kan forenes? Dette fordrer også bevissthet om våre egne handlinger, både som pedagogikk-lærere og praksislærere, ikke minst det å ha tid til å være sammen på arenaer hvor kunnskap *om* praksis praktiseres og kunne bistå forståelsen av hva likeverdige læringsarenaer kan innebære (UHR, 2018). Vi løfter her frem flere interessante funn i denne sammenheng. «I hverdagen er det ikke så lett å reflektere over sin egen væremåte og holdninger. I denne veiledningsformen får man tid til å reflektere over sin håndtering som nødvendigvis ikke alltid er like riktig» (NS). Her viser studenten betydningen av å bruke tid til kritisk refleksjon over egen profesjonsutøvelse. En praksislærer sier: «Jeg liker at det tar tid før en får råd, noe som styrker refleksjonen til den som får veiledning, det er den som skal få hjelp til å se saken fra flere sider» (B2P2). Den stramme strukturen i veiledningsmodellen vektlegger nettopp dette at veisøker selv får tid til å undersøke sin yrkesutøvelse og at vedkommende selv kan se sammenhengen mellom kunnskap *for* praksis (Raaen, 2017) og sine egne handlinger i praksis. Veisøker får selv komme med egne løsningsforslag før andre får komme med sine råd.

Funnene våre viser at studenter kunne blitt ytterligere utfordret til å gå dypere inn i refleksjoner og reflektere over konsekvenser av sine egne handlinger. En praksislærer sier:

Vi kunne gjerne hatt flere runder, hvor alle kunne kommentert rådene som ble gitt, ikke bare veisøker. Her kunne vi hatt en diskusjon rundt rådene, kanskje valgt ut noe vi ville undersøkt mer. Det ble mange runder om hva som skjedde, men vi kunne

kanskje kommet enda dypere inn i barns opplevelser, diskutere videre om, ja, hva tenker du om å tvinge barn? (B3P1)

Skagens (2011, s. 35) kritiske blikk på denne form for veiledning er relevant her, da det å drøfte teori kan bli noe tilfeldig og at det kan ligge en forventning om at det er veisøker som bringer teori inn i veiledningssamtalen. Teori kan dermed bli utelatt. Uttalelsen får oss til å tenke om det er strukturen i modellen som er til hinder for å komme dypere inn i refleksjonen – at modellen følges for stramt, og at veileder og de andre i gruppeveiledningen ikke klarer å bringe ulike perspektiver opp og frem til drøfting. Kunnskap om praksis handler om å utfordre atferd og holdninger gjennom refleksjon (Raaen, 2017). Læringsrommet som praksislærere, pedagogikk-lærere og studenter skaper sammen må være mer enn erfaringsdeling om en ønsker endret praksis. Derfor er dette utsagnet interessant med tanke på at praksislærer ønsket å utforske kunnskapen ytterligere, altså hadde et ønske om å skape et kraftig læringsmiljø. På denne måten kan gruppeveiledning være en mulig arena å opptre sammen i, og praksislærere kan i sterkere grad blir inkludert som lærerutdannere (Tholin, 2013).

En praksislærer sier:

Denne veiledningen er fin og ryddig, alle blir involvert, den får med alle aspekter mer enn i en vanlig diskusjon rundt et tema. Jeg tar også ofte stor plass, og bare min side av saken kommer kanskje frem, og andre ikke tør. (B3P1)

Her reflekterer praksislærer over gruppeveiledningen, og over egen rolle i møte med studenten. Vi tolker dette utsagnet til å handle om strukturen i modellen, hvor medlemmene etter tur stiller åpne reflekterende spørsmål og veisøker gis tid og rom til å komme med sine besvarelser. Modellen fordrer aktiv og fokusert lytting fra alle deltakere for å hjelpe veisøker til å reflektere over sin profesjonsutøvelse (Bjørndal, 2011; Tveiten, 2019). For oss kan refleksjonene til praksislærer vitne om at hen glemmer å stille åpne spørsmål i møte med studenten, og bare praksislærers perspektiver over saken kommer frem. I veiledning av studenter, kan vi minne hverandre om viktigheten av refleksive praksiser; hvor studentene får undersøke sine handlinger for å utvikle seg, samt bruke teori for å forstå hva en erfarer (Bjørndal, 2011). Et utsagn fra en av praksislærerne kan også ses i denne sammenheng: «Jeg opplevde det som litt 'vanskelig' å delta i denne

veiledningen» (B1P2), og begrunner det med at det er fordi hen kjenner historien og at veiledningsgrunnlaget er hentet fra hens avdeling. Hen sier videre: «Hadde det vært en til en veiledning så hadde en kanskje styrt det mye mer. Du får jo bare lyst til å forklare» (B1P2). Samtidig påpeker hen at det var fint å få så mange innspill og at flere fokusområder ble belyst enn hva hen kanskje hadde klart i en-til-en-veiledning. Studenten som veiledes i denne saken oppsummerer med at hen nok i en-til-en-veiledning hadde forventet å få «riktig» handlingsalternativ fra sin praksislærer. Hen sier det slik: «At jeg kommer til deg med et problem og så skal du svare på det, at du kan det» (B1S3). Utsagnet får oss til å tenke på viktigheten av at vi møtes i et felles læringsrom hvor veiledning bærer preg av faglig refleksjon mer enn råd til studenten.

Avsluttende betraktninger

Denne studien løfter frem studenters og praksislæreres stemmer rundt det å delta i gruppeveiledning. Gruppeveiledning gir studentene mulighet for kollektive refleksjoner rundt komplekse forhold som studenter møter på i praksis. Studenter liker *problemrettet veiledning i gruppe*, og for oss fremstår de som mer engasjerte enn i ordinære praksismøter, hvor vi som pedagogikkklærere retter søkelyset mer mot praksisoppgaven. Dette handler trolig om at de bringer med seg sine hverdagsproblemer og får både tid og rom til å reflektere over det de opplever som utfordrende i praksisstudiet sitt.

Både analyse og drøfting bekrefter at modellen *problemrettet veiledning i gruppe* har sine begrensninger. Både praksislærere og pedagogikkklærere påpeker behovet for å gå mer i dybden i refleksjonene, og behovet for å undersøke hverdagsproblemene i teoretiske perspektiver. Vi ser absolutt forandringspotensial i modellen, som å åpne opp den stramme strukturen.

Gjennom diskusjon har vi belyst spørsmålet om hvorvidt gruppeveiledning kan være et bidrag til samarbeidet om praksismøter der vi møtes til felles veiledning. Gruppeveiledning kan være en ressurs for praksissamarbeidet, sett i forhold til de ordinære praksismøtene. Det vi opplevde ved å følge en modell med stram struktur, gav alle muligheten til å delta og ta ordet. På denne måten er både studenter, praksislærere og pedagogikkklærere de som undersøker, reflekterer og gir råd. Det oppleves som at vi sammen kan gi innhold og mening til praksismøtene. Det at studentene styrer tema for veiledningene i kraft av sine egne selvvalgte veiledningsgrunnlag gjør sitt til at oppmerksomheten rettes mot studenters

profesjonsutvikling. Gruppeveiledning kan dermed være et verktøy for å utvikle et tredje rom og for styrking av partnerskapet, der det gis mulighet for bygging av et kraftig læringsmiljø (Mörk, 2021).

Vi ser i ettertid at vi kunne ha undersøkt mer direkte hva praksislærere tenker om gruppeveiledning som metode i praksissamarbeidet. Det er kanskje en vei å gå videre etter denne studien. Gruppeveiledning kan være en måte å utvikle et tredje rom, og rollen som leder av gruppeveiledningen kan like gjerne være praksislærer som pedagogikk lærer. For sammen har vi et felles ansvar for å veilede studenten og koble teoretisk og erfaringsbasert kunnskap.

Forfatterbiografier

Berit Oddrun Sletten er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og master i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er veiledningspedagogikk, småbarnspedagogikk og undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen.

Lise Juritsen er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanning i veiledning og barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresse er veiledningspedagogikk, undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen og barnehagelærers kompetanse om lek.

Referanser

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Hvordan kan veilederen utvikle sin kompetanse? I T. J. Karlsen (Red.) *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møte mellom veileder og veisøker* (s. 208–231). Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A. & Steinnes, G. S. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- de Lange, T. & Wittek, L. (2021a). Erfaringer fra PeTS-prosjektet: Hva har vi lært, og hvordan går vi videre? I L. Wittek & T. de Lange (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning* (s. 204–210). Universitetsforlaget.
- de Lange, T. & Wittek, L. (2021b). Tillit – en «bærebjelke» i kollegial veiledning? I L. Wittek & T. de Lange (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning* (s. 181–203). Universitetsforlaget.

- Fimreite, H. & Fossoy, I. (2018). Kunnskap i endring: Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 52–66.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project*. Sage.
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 17–27.
- Hogsnes, H. D., Tholin, K. R. & Løvig-Larsen, H. (2022). Hvordan erfarer barnehagelærerstudenter at praksisoppgaven skaper sammenheng mellom undervisning og praksis. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 88–100). Universitetsforlaget.
- Kirkevold, M. & de Lange, T. (2021). Utvikling av veilederkompetanse innen forskning i kliniske profesjoner: Strukturert kollegaveiledning som kollegial støtte i en forskerskolekontekst. I L. Wittek & T. de Lange (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning* (s. 124–142). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehages innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220–231). Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Mörk, S. B. (2021). University–preschool collaboration in preschool teacher education in Iceland. *Learning Environments Research*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09350-5>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Olsen, K.-R. (2013). Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning – mester eller reflekterende samtalepartner. I L. G. Lingås & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning* (s. 24–41). Gyldendal Akademisk.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106–116). Universitetsforlaget.
- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. I E. K. Høyhilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen. En arena for læring* (s. 19–26). Gyldendal Akademisk.
- Skagen, K. (2011). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s. 23–40). Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. (s. 213–231). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Praksislærere og partnerbarnehager – likeverdige samarbeidspartnere i førskolelærerutdanningen? Rapport fra praksisprosjekt ved førskolelærerutdanningen 2010–2011* (Rapport nr. 2/2013). Høgskolen i Vestfold.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Universitetet i Sørøst-Norge. (2021). *Retningslinjer for praksis i barnehagelærerutdanningen*.
<https://www.usn.no/getfile.php/13575479-1625470325/usn.no/studier/Praksis/Barnehagel%C3%A6rer/Retningslinjer%20for%20praksis%20i%20barnehagel%C3%A6rerutdanningen%20del%201.pdf>
- Universitets- og høskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.
https://www.uhr.no/_f/pl/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Wittek, L. & Bastiansen, S. (2021). «Problemrettet veiledning i gruppe» som verktøy til utvikling av veilederrollen. I L. Wittek & T. de Lange (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning* (s. 160–178). Universitetsforlaget.

KAPITTEL 8

En forsiktig tilnærming til å være lærer: Digital observasjonspraksis i grunnskolelærerutdanningen

Lene Joensen Kjær Universitetet i Sørøst-Norge
Catharine Elizabeth Strimas Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: This chapter presents a digital observation practice which is a model to support first-year teacher-students' transition from their role as a teacher-student to their role as a pre-service teacher. Digital observation practice gives room for theoretical and practical perspectives as it involves teacher-educators from both the university and practice-schools.

Students participate in five activities: a lecture on observation theory, digital observation of authentic classroom teaching, peer debriefing, peer group mentoring and on-site practice. Digital observation practice allows for learning activities that can be difficult to create on campus or at practice-schools. Findings show that students are positive to the model's organization. Furthermore, students express that they experience individual and collective learning, supported preparation for forthcoming tasks and endeavors, and increased confidence. Students also describe the group and plenary discussions as profitable for acquiring skills and knowledge about the teaching profession.

Keywords: teacher-students, pre-service teaching, digital observation, partnership, induction, peer group mentoring

Introduksjon

Dette kapitlet har til hensikt å belyse hvordan digital observasjonspraksis og partnerskapssamarbeid kan organiseres og hvordan dette kan erfares fra studentenes perspektiv.

Kapitlets problemstilling er: *Hvilken betydning kan digital observasjonspraksis ha for klasseromspraksis, ifølge førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen?*

I stedet for å sende nye lærerstudenter rett fra campus ut i grunnskolen, deltar partnerskapet i digitale aktiviteter i forkant av klasseromspraksis, som et mellomledd. Praksisforberedelsenes omdreiningspunkt er utvikling av observasjonskompetanse. Digital observasjonspraksis blir møteplass for lærerutdannere fra både campus og praksisfelt samt programledere og studenter, og fungerer som et forberedende ledd i utvikling av studentenes rolle som praksisstudenter. Organiseringen er inspirert av kollektive veiledningsprosesser fremfor tradisjonelle strukturer som hovedsakelig har bestått av individuell veiledning (Heikkinen et al., 2012, s. 15; Tynjälä et al., 2021, s. 208; Worum, 2016). Hensikten med aktivitetene er videre inspirert av teori knyttet til nyutdannede læreres overgang til arbeidslivet (induction) (Feiman-Nemser, 2010; Korhonen et al., 2017).

Hovedtematikken i dette kapitlet er GLU-studenters beskrivelser av egne erfaringer fra observasjonspraksis i første semester av utdanningen. Digital observasjonspraksis skal bidra til studentenes kompetanse innenfor observasjon som forskningsmetode og som verktøy i skolehverdagen. Dette er også studentenes første møte med praksisveiledning. Organiseringen er tilrettelagt for å forberede studentene på deres første møte med praksisfeltet gjennom individuelle og kollektive aktiviteter, samt bringe inn ulike perspektiver fra både teori og praksis i et partnerskapssamarbeid. Lærerutdannere fra campus gjennomfører obligatorisk forelesning om observasjonsteori, mens lærerutdannere fra praksisfeltet er til stede for å få innsikt i det teoretiske grunnlaget og øvingsaktivitetene. Denne økten skal utruste studentene med kompetanse innenfor observasjon og tolkning for å kunne delta aktivt i observasjon av strømmet undervisning i sanntid. I tillegg får studentene et felles grunnlag for de teoretiske perspektivene som skal drøftes. Strømmet undervisning i sanntid er et skritt på vei mot de autentiske klasseromssituasjonene som studentene vil møte etter hvert. Lærerutdannere fra praksisfeltet har daglig med egne skoleklasser til campus der en timelang undervisningsøkt strømmes i sanntid via Zoom. Alle

deltakere observerer individuelt de samme strømmede undervisningsøkene og noterer fortløpende sine observasjoner og tolkninger i skjema med forhåndsbestemte fokusområder. Siden alle har observert det samme, er det mulig å sammenligne og diskutere de forskjellige observasjonene og tolkningene i etterkant.

Lærerutdannere fra praksisfeltet løfter frem sin erfaringsbaserte kunnskap. De viser frem, helt konkret, hvordan læreryrket kan utføres i praksis under strømmingen i sanntid og er i rolle som lærer i klasserommet. Lærerutdannere fra campus retter søkelys mot teori og forskning. Programlederne betrakter utdanningen helhetlig og bringer inn overordnede perspektiver. Studentene bringer på bane sine forståelser og erfaringer og får stort spillerom i plenum der de deler perspektiver og refleksjoner, stiller spørsmål og undrer seg over det de har observert.

Dagene med digital observasjonspraksis avsluttes ved å samle alle deltakere for å diskutere det som er observert og dele ulike refleksjoner fra forskjellige perspektiver. De strømmede grunnskolelærerne utfordres av studentene til å forklare og begrunne sine pedagogiske handlingsvalg overfor elevene i undervisningsøktene. Det er flere mål med denne økta. For det første modelleres det hvordan en lærer forventes å kunne reflektere over og begrunne sine pedagogiske valg, noe studentene vil trene på i praksisperioden. For det andre skal samtalen belyse det teoretiske rammeverket bak lærerens pedagogiske praksis. For det tredje skal plenumsøkten åpne for kollektiv refleksjon der ulike perspektiver kan belyses. Uken etter skal studentene ut i klasseromspraksis i små grupper. Lærerutdannere fra campus kommer på praksisbesøk.

Tidligere forskning knyttet til praksis i lærerutdanning

Det finnes fremdeles lite forskning om organisering av lærerutdanning (Lillejord & Børte, 2017, s. 25; Munthe et al., 2020, s. 67). I en systematisk forskningsgjennomgang av lærerstudenters profesjonelle utvikling gjennom praksis fra 2005 til 2020 belyser Sørensen og Bjørndal (2021) at kvaliteten i praksisopplæringen er varierende, og at det er et «behov for å identifisere områder i praksisopplæringen som bidrar til økt kvalitet» (s. 39). Lærerstudenter har ulik opplevelse av organisering og veiledning i praksis. En tredjedel oppfatter at det ikke er sammenheng mellom opplæring på

studiested og i praksis (Flaget, 2021, s. 48). Flaget (2021) viser til at god organisering skaper mer tilfredse studenter. Kun halvparten opplever god organisering av praksis ved studiestedet. Videre melder en femtedel at de får for lite observasjonspraksis. Resultater viser også at de som har best erfaring med veiledning er de som er mest fornøyd med praksisen generelt (Flaget, 2021, s. 9–39).

I dette kapitlet presenterer vi en organisering som har til hensikt å imøtekomme disse utfordringene og legge til rette for overgangen fra å være student på campus til lærerhverdagen i klasserommet.

Konseptuelt rammeverk

Instituttets organisering av digital observasjonspraksis er inspirert av *induction* som overordnet begrep. *Induction* er et sammensatt begrep som tradisjonelt sett tar utgangspunkt i nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2017; Olsen et al., 2020). Begrepet kan ha mange betydninger og lar seg derfor ikke enkelt oversette til norsk (Bjerkholt, 2013). I faglitteraturen benyttes begrepene *induction*, *induction mentoring* eller kun *mentoring* ofte om hverandre og i sammenheng med støtten som gis i overgangsfasen fra lærerutdanning til profesjonsutøvelse (Feiman-Nemser, 2010, s. 16; Olsen et al., 2020, s. 13; Tynjälä et al., 2021, s. 208). I vårt tilfelle har vi valgt å benytte begrepet *induction* da kapitlets hovedansvar er en støttende prosess basert på læring og undervisning gjennom sosialisering og tilrettelagte aktiviteter i utdanningsprogrammet (Feiman-Nemser, 2010, s. 16). Organiseringen av digital observasjonspraksis inspireres også av ideer bak *peer debrief* (Creswell & Creswell, 2023) og *peer group mentoring* (Heikkinen et al., 2012; Korhonen et al., 2017). *Peer debriefer* samtaler i små studentgrupper. Det vi velger å kalle *peer group mentoring* tar utgangspunkt i samtaler mellom et helt kull grunnskolelærerstudenter, programledere og lærerutdannere fra campus og praksisfelt.

Induction er et komplekst begrep som brukes for å forstå en viktig overgangsfase som skjer tidlig i en profesjon, og også som en prosess eller program som inkluderer aktiviteter, kunnskapsdeling og støtte i form av *mentoring* (Feiman-Nemser, 2010, s. 15; Olsen et al., 2020, s. 13–14). Tradisjonelt sett omfatter *induction* ulike sider ved prosessen nyutdannede gjennomgår fra å være lærerstudent til å etablere en identitet som lærer (Bjerkholt, 2017, s. 38). Bjerkholt (2017) henviser til studier som løfter fram disse ulike sidene som for eksempel håndtering av nye utfordringer

novisen kan møte eller tillit til egne vurderinger og kompetanse (s. 39). Overgangsfaser kan kobles til mange kontekster i menneskers liv.

Overgangsfasen vi retter søkelys mot i dette bokkapittelet er studenters overgang fra rollen som å være kun lærerstudent til også å være praksisstudent (Korhonen et al., 2017, s. 154). Denne tilnærmingen til *induction* er i tråd med Feiman-Nemser (2010) og Korhonen et al.s (2017, s. 155) innganger til begrepet: å lære å undervise og å delta i profesjonsutvikling, å sosialisere seg inn i lærerprofesjonen samt å gi støtte til nye lærere i utdanning og praksis. Korhonen et al.s (2017) definisjon er også i tråd med Britton et al.s (2003) definisjon av «begrenset *induction*» som henviser til et program med målrettede aktiviteter for noviser (s. 3). Han introduserer fire kategorier som er i tråd med vår organisering av studentenes *induction*. Kategoriene går ut på at studentenes læring settes i sentrum, gjennomføres i en bestemt tidsperiode, i en spesifikk fase i utdanningen og utviklet i et partnerskap. Selv om et begrenset *induction*-program for nyutdannede lærere ofte vil vare over en periode på ett til to år (Britton et al., 2003, s. 3) har vi benyttet *induction* over kun seks dager og overfor lærerstudenter i deres første møte med praksisfeltet.

Når flere forskere diskuterer samme datamateriale og presenterer flere perspektiver i *peer debrief* (PD), skapes det mulighet for å forbedre validiteten (Creswell & Creswell, 2023, s. 214). I denne studien anvendes PD som en kollektiv læringsaktivitet hvor studentene møtes i små grupper for å diskutere og sammenligne sine observasjoner og tolkninger av strømmet klasseromsundervisning. PD gjennomføres uten en lærerutdanner til stede, slik at studentene får anledning til å sammenligne egne observasjoner og tolkninger uten å føle at de blir vurdert. Dette fungerer som en forberedelse til *peer group mentoring* (PGM) som foregår i plenum. Det teoretiske fundamentet for *peer group mentoring* (Heikkinen et al., 2012; Korhonen et al., 2017) er basert på en kritisk konstruktivistisk tradisjon der kunnskap konstrueres i et fellesskap og deltakerne lærer av hverandre (Kiviniemi et al., 2021). Deltakerne i gruppa uttrykker sine erfaringer og anerkjenner at deres egen oppfatning er ufullstendig. Relasjonene er derfor tilnærmet symmetriske. Selv om noen i gruppa har mer kunnskap og kompetanse enn andre, kan dette balanseres ved at nybegynnere kan bringe inn andre dimensjoner som kan være verdifulle. Innenfor PGM kan også rollen som veileder forskyves til ulike deltakere i gruppa (Huizing, 2012, s. 49).

Peer group mentoring (PGM) er en metode der lærere fra ulike faser i sin karriere kan møtes for å lære av hverandre (Heikkinen et al., 2012, s. 21;

Korhonen et al., 2017). Metoden kan brukes som ledd i *induction*, men også i videre profesjonsutvikling (Heikkinen et al., 2012, s. 12; Korhonen et al., 2017, s. 155). Mens tradisjonell veiledning kjennetegnes av individuell veiledning mellom én ekspert og én novise (Skagen, 2011, s. 31; Worum, 2014), gir PGM rom for veiledning i ulike strukturer. PGM i vår kontekst består av alle aktørene i partnerskapet og er den første faglige samtalen mellom lærerstudent og en praksislærer i studiet. PGM fungerer også som et ledd i å forberede GLU-studenter på sin første praksisperiode i skolen (Heikkinen et al., 2012, s. xv). En ideell gruppestørrelse i PGM er fra fem til ti medlemmer for at ulike perspektiver skal kunne belyses og at alle skal kunne delta aktivt. I vårt prosjekt hadde PGM-gruppa omtrent sytti deltakere. Vi inkluderte derfor PD som et mellomledd i organiseringen, for at enkeltstudenten skulle kunne synliggjøres og være mer deltakende, da dette foregikk i mindre grupper.

Med utgangspunkt i det konseptuelle rammeverket for dette kapitlet vil vi presentere organiseringen av observasjonspraksis slik den var planlagt for og gjennomført i et partnerskapssamarbeid.

Forskningsmetode og studiens organisering

Som beskrevet i kapitlets innledning, viser tabell 1 hvordan aktivitetene knyttet til observasjonspraksis ble organisert et partnerskap. I forkant av studentenes deltakelse involverte både lærerutdannere fra campus og praksisfelt samt programledere seg i planlegging og organisering. Tabell 1 gir en oversikt over hvilke tidspunkt vårt datamateriale i form av tre nettskjema er innhentet.

Partnerskapet består av to programledere, tre lærerutdannere fra campus, tre lærerutdannere fra praksisfeltet og én teknisk ansvarlig samt 64 grunnskolelærerstudenter. Siden studien er gjennomført med våre studenter og på vår arbeidsplass kan man også si at vi har gjort et bekvemmelighetsutvalg (Creswell & Creswell, 2023, s. 162) i denne studien. Respondentene ($n = 64$) er alle studenter på forskernes arbeidsplass. De er på utdanningens første semester og studerer til å bli grunnskolelærere enten for 1.–7. trinn eller 5.–10. trinn. Masterutdanningen er nett- og samlingsbasert.

Datainnsamlingen ble gjennomført på tre tidspunkter (se tabell 1) og ved bruk av tre forskjellige nettskjema. Hele partnerskapet deltok i gjennomføring av studien, og henholdsvis 64, 59 og 42 studenter svarte på nettskjema 1, 2 og 3.

Tabell 1. Aktiviteter tilknyttet GLU-studenters *induction* før deres første møte med praksisfeltet

INDUCTION		PRAKSIS	
Uke 1 Teori og øving	Uke 2 Digital observasjonspraksis	Uke 3 Klasseromspraksis	Uke 4
FREDAG: 3 timer teoretisk forelesning og 1 time praktiske øvelser i observasjon av en video. Én lærerutdanner fra praksisfeltet er til stede og observerer.	MANDAG: D Gjennomgang av etiske hensyn og tekniske instruksjoner. A T A I TIRSDAG: N Alle deltakere observerer en strømmet undervisningsøkt i sanntid individuelt. N S A Alle bruker et observasjonsskjema med felles forhåndsbestemte temaer. M L I N G Studenter kan delta i ikke- obligatorisk <i>peer debriefing</i> . Alle deltakere deltar i obligatorisk <i>peer group mentoring</i> . N E T T S K J E M A FREDAG: 1 <i>Peer debriefing</i> (ikke- obligatorisk).	MANDAG – D FREDAG: A Observasjonspraksis og tilpasset øving på lærerrollen i klasserommet. I N Praksisbesøk fra lærerutdannere fra campus. S A Gruppeveiledning på campus én kveld (torsdag) med programledere og alle lærerutdannere. M L I N G	D A T A I N S A M L I N G N E T T S K J E M A 3

Nettskjema 1 innhenter kvantitative data tilknyttet studentenes forventninger og hvorvidt de er forberedt til digital observasjonspraksis. Det kvantitative datamaterialet gjør det mulig å kartlegge hvorvidt studentene har et felles faglig utgangspunkt ved oppstarten av digital observasjonspraksis. Nettskjema 2 innhenter kvalitative og kvantitative data om studentenes erfaringer fra deltakelse i digital observasjonspraksis. Nettskjema 3 innhenter kvalitative og kvantitative data der studentene sammenligner utbytte av digital observasjonspraksis med klasseromspraksis påfølgende uke.

For å bli kjent med datamaterialet og få et overordnet inntrykk leste og diskuterte begge forfatterne nettskjemarapportene i flere runder. Som nevnt ovenfor kan *peer debriefing* (PD) mellom flere forskere forbedre studiens nøyaktighet og validitet (Creswell & Creswell, 2023, s. 214).

For å svare på studiens problemstilling var det essensielt å ivareta studentenes perspektiv. Derfor valgte vi å bruke *in vivo koding*, som tar utgangspunkt i studentenes egne ord slik at kodene vokser «organisk» ut fra datamaterialet (Strauss, 1987, gjengitt i Leavy, 2017, s. 151) og ivaretar nærheten til datamaterialet. Det neste steget var å utforske eventuelle relasjoner mellom kodene for å danne konseptuelle og tematiske kategorier (Creswell & Creswell, 2023, s. 207–209). Den første tematiske kategorien som vokste fram var *læring sammen med andre*, noe vi knytter til de teoretiske begrepene *peer debriefing* og *peer group mentoring*. Den andre tematiske kategorien som vokste frem, var tilretteleggingen av aktiviteter, noe vi knytter til støttestrukturer som ligger i *organisering av læringsaktiviteter*.

Metodisk svakhet

Analysen av de tre nettskjemaene følger ikke enkeltstudentens uttalelser gjennomgående. Vi ser derfor ikke sammenhengen i den enkeltes framskriving av opplevelser over tid. For å ivareta studentenes anonymitet har vi kun stilt ett spørsmål knyttet til enkeltstudenters bakgrunn ($n = 42$) i slutten av studien knyttet til hvem som har erfaring fra yrket og ikke. Denne form for informasjon kunne vært interessant å ha større innsikt i knyttet til *induction*-prosessen.

Etiske betraktninger

I vår dobbeltrolle som både forskere og lærerutdannere er vi oppmerksomme på at vi står i en maktposisjon. Vi har arbeidet aktivt med å gjøre forskningsetiske vurderinger både før, gjennom og i etterkant av forskningsprosessen (Creswell & Creswell, 2023, s. 93) og i tråd med forskningsetikklovens retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Forskningsetikkloven, 2017). I planleggingsfasen ble de strømmede elevene og deres foreldre informert om partnerskapet og studiens formål. De ble informert om at deltakelsen var frivillig, og at det var mulig å trekke seg fra studien på alle tidspunkt.

Videre ble det forsikret om at alle data i form av videomateriale ble strømmet i sanntid og ikke lagret. Samtykke ble hentet inn fra elevenes foreldre. Lærerutdannere fra praksisfeltet organiserte dette i samarbeid med universitetet.

Aktivitetene tilknyttet studien var obligatoriske for alle grunnskolelærerstudenter i tråd med emneplanen. Ved presentasjon av forskningsprosjektet til studentene vektla vi frivillig deltakelse i datainnsamlingsprosesser, noe som betyr at studentene kunne trekke seg på alle tidspunkt fra å svare på anonyme nettskjema.

Læringsplakaten utformet av utdanningens programledere legger til grunn etiske retningslinjer for nettundervisning. Ved oppstarten av digital observasjonspraksis ble denne gjennomgått sammen med de etiske retningslinjene for forskning, med spesielt fokus på personvern og forskning på og med barn. Både i PD og PGM ble det forventet at gruppene forholdt seg aktivt til innholdet i gruppekontrakter som var laget tidligere på høsten. Her hadde gruppene blitt enige om og skrevet ned felles retningslinjer med vekt på å kommunisere med respekt for hverandre. Dette støttes av Tynjälä et al.s (2020) forskningsgjennomgang av 46 fagfelleverderte studier der suksessfaktorer i PGM knyttes til en trygg og åpen atmosfære i gruppa, med felles regler (s. 213).

Funn og drøfting

Her presenteres og drøftes to funn som fremkommer av vårt datamateriale. Det første funnet retter søkelys mot organiseringen av læringsaktivitetene innenfor digital observasjonspraksis. Det andre funnet peker på perspektiver knyttet til å lære sammen med andre. Studentenes anonyme svar på nettskjema har ført til at vi har opprettet fiktive navn som brukes for å belyse det vi leser ut av datamaterialet. Funnene kan bidra til å besvare problemstillingen: *Hvilken betydning kan digital observasjonspraksis ha for klasseromspraksis, ifølge førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen?*

Som nevnt i kapittelets innledning, var utvikling av observasjonskompetanse omdreiningspunkt for aktivitetene tilknyttet *induction*. Studiens hensikt var derfor å tilrettelegge for et skjermet læringsmiljø der studentene kunne øve på observasjon utenfor klasserommet. Deretter, og ved delingen av sine tolkninger i PD og PGM, ville de kunne drøfte og diskutere observasjoner rundt lærerrollen, undervisning og elevenes læringsprosesser.

Organisering av læringsaktiviteter

Av de 57 studentene som deltok på den forberedende forelesningen, svarer et stort flertall studenter at de opplever forelesningen der de lærer både om observasjonsteori og gjennomfører observasjonsøvelser som forberedende (på en Likert-skala fra 1 til 5 er gjennomsnittet 3,84 og median 4) for digital observasjonspraksis. Én student formidler erfaringen slik: «Forelesing og forberedelse gjorde at det var tydelig hva bestillingen var» (Sumaya).

I tråd med ulike sider av *induction* (Bjerkholt, 2017; Feiman-Nemser, 2010; Korhonen et al., 2017, s. 155) mener vi derfor at forelesningen har en støttende funksjon. Ifølge datamaterialet bidrar forelesningen til studentenes læring om og håndtering av observasjon som forskningsmetode og ferdighet. Dette vil komme studentene til gode når de observerer klasserommet digitalt samt når de deltar i PD og PGM. Videre har de denne kompetansen med seg når de skal observere klasserommet ved praksisskolen. At forelesningens faglige innhold og aktivitetene oppleves av studentenes som støttende er i tråd med Heikkinen et al. (2012) som presiserer at både innhold og aktivitetene i *induction* skal fremme selvregulering i studenten (s. 6).

22 av 42 studenter svarer at den digitale arenaen er den beste for å trene på systematisk observasjon isolert sett, sammenlignet med observasjon i klasserommet. Fordeler de beskriver er at forstyrrelser er ryddet vekk, og at de får ro til å konsentrere seg – noe som kan være vanskelig i klasserommet. I tillegg unngår de å måtte forholde seg til elever, praksislærer og andre stimuli. Når de sitter hjemme med eget observasjonsskjema kan dette bidra til et spisset fokus. Samtidig mener studentene at syv punkter i observasjonsskjemaet er for mange, og at fem eller seks punkter vil være optimalt. Datamaterialet viser også at 52 prosent erfarer at avstanden til klasserommet gjør observasjonen lettere. Det er spesielt studenter med lite erfaring fra lærerrollen som mener at denne tilretteleggingen har en nytteverdi. Én student beskriver sine erfaringer med digital observasjon slik:

Det var lettere digitalt, fordi da hadde jeg tid til å tenke, tolke og observere. Jeg har lite erfaring fra klasserommet, så dette var en fin måte for meg å møte klasserommet for første gang, for jeg møtte dem [elevene] fysisk i et klasserom. (Oscar)

Omtrent en tredjedel nevner at de konsentrerer seg bedre i skjermede læringsomgivelser. Én student hevder at «det var en fordel å sitte i fred og ro hjemme og fullt ut kunne konsentrere seg om lærer og elever. Det var også rom for å notere ned mellom øktene, slik at vi fikk reflektert over det vi

så» (Klara). En annen student beskriver organiseringen av aktivitetene slik: «[Jeg] tenker den digitale samlingen fungerte hakket bedre til [å lære om systematisk observasjon]. [Vi fikk] ordnede rammer og god tid» (Kim). En tredje student påpeker at det er lettere å konsentrere seg, og retter søkelys mot fordelene ved å kun fokusere på observasjon: «Du får en god metode for å se et klasserom og oppleve klasserommet uten å måtte tenke på andre ting som å hjelpe elever, eller undervise. Du får en helopplevelse som er virkelig verdt å ha med seg videre» (Jesper).

Ofte opplever noviser det første møtet med profesjonen som vanskelig fordi de møter så mange elementer studiet ikke dekker (Heikkinen et al., 2012, s. 9). Hensikten med denne delen av *induction*-fasen var dermed å tilrettelegge for en myk overgang fra å ikke ha praksiserfaring i observasjon, til å erfare å være en ikke-deltakende observatør i det digitale rommet, til å være en deltakende observatør i klasserommet.

Kiviniemi et al. (2021) retter nettopp søkelys mot de komplekse teoretiske og praktiske kunnskapene lærerstudenter skal tilegne seg – noe de sammenligner med «connection making» (Korhonen et al., 2017, s. 156). Veilederen kan tilby støtte ved bruk av både visuelle og skriftlige materialer for å fremme læring (Kiviniemi et al., 2021, s. 155). Dette viser det kvantitative datamaterialet, der hele 95 prosent av studentene svarer at observasjonsskjemaet fungerte som et støttende verktøy. «[Jeg] fikk sett eksplisitt på lærerrollen og klasseledelse, og observasjonsskjema var gjort klart på forhånd» (Marit). Denne studentens uttalelse gir uttrykk for at observasjonsskjemaet var et godt verktøy for *induction* fordi det hjelper å systematisere, dokumentere og kan etter hvert legges til grunn for å kunne vurdere egne observasjoner og tolkninger sammen med medstudenter i PD og med alle deltakere i PGM (Heikkinen et al., 2012, s. 4).

På den annen side svarer nesten halvparten (20 av 42 studenter) at de ikke opplever den digitale observasjonen som like bra som observasjon i klasserommet. Datamaterialet peker på tre elementer som kan knyttes til dette. For det første er ikke alle studentene tilfredse med begrensningene organiseringen den digitale arenaen medfører. For mange handlet dette om det rent tekniske. For det andre tolker vi datamaterialet slik at studentene som viser en preferanse for klasseromspraksis ser på digital observasjon som en isolert aktivitet og ikke nødvendigvis som et felles utgangspunkt forut for PD og PGM. De savnet en tydeligere forklaring på hvorfor organiseringen var tilrettelagt som den var, hva aktivitetens hensikt var og hvilken relevans dette kunne ha for videre arbeid.

For det tredje savner de spenningen ved å være i klasserommet og ønsker å kjenne på atmosfæren der. Én student uttrykker det slik: «Det har noe med å være i samme rom som den du observerer. Se, høre er viktige sanser ved oss, som gjør det lettere å forstå ulike situasjoner» (Isabel). Det ser ut til at disse studentene foretrekker nærheten til alt som foregår i klasserommet, på tross av at økt stimuli fort kan føre til at studenten blir en deltakende observatør – en rolle som krever mer av dem. Flere beskriver mangel på nærhet til elever og innsyn i elevenes læreprosesser som et savn. Videre etterspørres den kroppslige dimensjonen man får ved å være fysisk i et rom sammen, samt å fungere som en deltakende part i undervisnings-situasjonen. «[Det var] enklere å flytte seg rundt og få med seg alt som blir sagt og alt som skjedde i klasserommet» (Zakir).

I tillegg til støtte kan *induction* bidra til økt tillit til egne vurderinger og kompetanser og til å kunne håndtere nye utfordringer i en tidlig karriere-fase (Bjerkholt, 2017, s. 39; Olsen et al., 2020, s. 67). Når studenter uten tidligere arbeidserfaring i skolen svarer på hvorvidt digital observasjonspraksis bidrar til økt selvtillit i forkant av klasseromspraksis, svarer halvparten at det bidrar i høy eller svært høy grad. Studenter uten yrkeserfaring gir uttrykk for at de føler seg mindre kompetente enn medstudenter som har yrkeserfaring. En slags «oss og dem»- følelse vokser fram i følgende sitat:

Jeg synes digital observasjon er veldig fint for oss som har mindre erfaring fra skole. Kanskje de som har masse erfaring føler det ikke er like lærerikt, men for oss med mindre erfaring er det gull verdt med digital observasjon. (Mariusz)

Denne uttalelsen tyder på at studenten antar at hen sitter på mindre kompetanse enn medstudenter og at å delta i digital observasjonspraksis kan bidra til å bli en opplevelse av likeverdighet.

Den andre halvparten av de uerfarne studentene som svarer at de opplever mindre økning i selvtillit kan kjennetegnes av at de opplever tekniske utfordringer tilknyttet digital observasjon (at de ikke fikk høre eller se klasserommet godt nok) eller at de opplever at de blir for distanserte fra klasserommet i det digitale rommet. Dersom de erfarer at observasjonsgrunnlaget er svekket, kan denne opplevelsen bidra til å slå negativt ut for deres deltakelse i PD og PGM.

Selv om studentene med tidligere erfaring ikke skulle svare på spørsmålet om økt selvtillit (fordi vi tenkte på den tidligere erfaringen som et ledd i en *induction*-prosess) skrev én student: «Jeg har erfaring med å stå å

undervise i klasserommet, men det var noe annet når du kunne følge med på alle og lære – ikke bare gjøre [lærerjobben]. Det var veldig lærerikt». Denne tilnærming er i tråd Heikkinens et al.s (2012) erfaringer med PGM og at lærere fra ulike faser i sin karriere kontinuerlig kan lære av hverandre og utvikle selvtillit (s. 21). Vi tenker at «offentliggjøring» av denne positive erfaringen med deltakerne kan være en form for anerkjennelse for novisene og dermed bidra til deres selvtillit og positiv oppfatning av egne kompetanser.

Læring sammen med andre

Digital observasjonspraksis, slik organiseringen legges opp i denne konteksten, retter søkelys mot læring sammen med andre som et ledd i studentenes overgang fra teori til praksis (Korhonen et al., 2017). Å få innsikt i hvordan et profesjonsfelleskap kan fungere (Heikkinen et al., 2012) i form av tilrettelagte aktiviteter, kunnskapsdeling og støtte i form av veiledning, kan inngå som ledd i *induction* (Olsen et al., 2020).

Halvparten av studentene sier noe om hvordan samtale i studiegrupper i form av PD, etter observasjon, på ulike måter bidrar til deres læringsprosess. De løfter blant annet frem fordelene ved å kunne utveksle egne tolkninger med andre etter at man har observert det samme hendelsesforløpet. To studenter beskriver det slik: «Lærerikt! Veldig bra å observere sammen med noen! Jeg føler at det ville vært veldig overveldende hvis jeg var alene» (Ragnhild) og «Alle hadde lagt merke til forskjellige ting og tolket litt forskjellig, så det var veldig lærerikt å se hva de andre har sett» (Jonas).

Verdien av å utveksle tolkninger med andre støttes av Kiviniemi et al. (2021) som retter søkelys mot viktigheten av å være i et profesjonelt fellesskap der man kan dele og samarbeide (s. 565) rundt faglige spørsmål. Noen studenter peker på at det kan være lettere å gripe ordet i mindre grupper, noe som løftes frem av Huizing (2012) og Heikkinen et al. (2012). De hevder at ideelle grupper består av fem til ti deltakere.

PD foregikk i grupper på fire til seks studenter. Én student beskriver deltakelse i gruppearbeidet slik: «[Det] er lettere for de stille personene å kunne si hva de har reflektert og skrevet ned etter øktene når man er i mindre grupper enn å prate høyt i plenum med hele klassen» (Mustafa).

Tynjälä et al. (2020, s. 213) løfter frem at en forutsetning for å lykkes med refleksjon i grupper er en trygg og åpen atmosfære der deltakerne følger felles regler, noe vi hadde lagt til rette for ved å be studentene lage kontrakter

i studiegruppene tidligere på høsten. PD var en valgfri aktivitet. I etterkant tenker vi som lærerutdannere at denne aktiviteten med fordel kunne vært obligatorisk, da det å måtte sette ord på egne forståelser i et læringsfelleskap kan forbedre validiteten (Creswell & Creswell, 2023, s. 214) tilknyttet tolkninger samt at det gir øvelse knyttet til deltakelse i et profesjonsfelleskap (Korhonen et al., 2017). Årsak til at ikke alle studentene deltok i PD kan selvsagt være frivillighetselementet. Manglende deltakelse kan ha handlet om at noen studenter ser på seg selv som mer erfarne enn sine medstudenter, og at PD derfor ikke ble ansett å kunne tilføre ny kunnskap, kanskje spesielt siden lærerutdannerne ikke deltok i PD. Alternativt kan det være mulig at noen studenter kjenner på lav grad av selvsikkerhet og kompetanse inn i dialogen, og derfor velger å utebli. PD var uansett et mulighetsrom for å bruke medstudenter som sparringspartnere knyttet til egne observasjoner og tolkninger i forkant av PGM, noe én student formulerer slik: «Fint å reflektere i gruppen før vi gikk i plenum» (Julie). Fraværet av lærerutdannere i PD var en anledning til å reflektere med medstudenter uten lærerutdanneres «vurderende blikk» til stede.

Når vi spør studentene i hvilken grad de opplever PGM som lærerikt viser resultatene at dette har betydning (på en skala fra 1-5, median 4). Studentene peker på at alle på forhånd har observert samme lærerutdanner fra praksisfeltet og samme undervisningsøkt: «Her observerte alle det samme» og «vi hadde etterveiledning med lærerne etter hver undervisningsøkt» (Yu). Alle har dermed et felles hendelsesforløp å ta utgangspunkt i når PGM starter. Studentene gir uttrykk for at dette kan bidra til innblikk i ulike perspektiver og tolkninger. Én beskriver det slik: «Fint med flere synsvinkler, som regel hadde vi observert det samme og da hjalp plenumsrefleksjonen oss til å få bekreftelse på det vi hadde tolket pluss at lærerne utdypet mer» (Iben). En annen belyser sin erfaring på denne måten: «Hver dag fikk jeg mye ut av å lære av andres spørsmål som jeg kanskje ikke hadde kommet på å spørre om selv. [...] Vi fikk reflektere over det hele klassen» (Brage). En tredje student uttrykker det slik «vi ser forskjellige ting i et klasserom» (Frida). Dette kan forstås som at alle ser den samme strømmede undervisningen, men selvsagt kan ikke alle fokusere på akkurat det samme til enhver tid. Dersom observatørene ser det samme, kan dette likevel tolkes og forstås på ulike måter. Dette står i kontrast til individuell veiledning, der én lærer og én lærerstudent reflekterer over en situasjon (Heikkinen et al. 2012, s. 15; Tynjälä et al. 2021, s. 208; Worum, 2016). Færre perspektiver vil nødvendigvis bli tilgjengelige for partene i en slik kontekst. Når vi ser tilbake på tradisjonelle strukturer der praksisveiledning hovedsakelig har

bestått av individuell veiledning framfor kollektive veiledningsprosesser (Tynjälä et al. 2021; Worum, 2016), ser vi at kollektive aktiviteter og veiledningsarenaer i full klasse kan bidra med nye perspektiver og forståelser knyttet til ulike kunnskapsformer i form av et fruktbart profesjonsfelleskap.

Når studentene blir spurt etter både gjennomført digital observasjonspraksis og klasseromspraksis hvilken arena som var den beste for profesjonsfaglig refleksjon, svarer 40,5% av studentene ($n = 42$) at den digitale arenaen var den beste. Én student begrunner det slik: «Den digitale samlingen fungerte hakket bedre til dette. Ordnete rammer og god tid» (Alvilde). En annen uttrykker: «Føler det var mer fokus på dette [profesjonsfaglig refleksjon] i den digitale uken» (Henrik). Når de spørres om hva den digitale observasjonen kan bidra med, som den fysiske ikke kan, uttaler én student: «At flere kunne reflektere sammen» (Tor Andre). Samtidig svarer 59,5% av studentene ($n = 42$) at klasseromspraksisen er den beste arenaen for å reflektere profesjonsfaglig. Her peker studentene på at det blir «mer naturlig dialog ansikt til ansikt» (Khalil) og at «Refleksjoner i gruppa er lettere å få til når man er fysisk i samme rom» (Daniel). Én student hadde forslag til forbedring av PGM: «Syntes at plenumsrefleksjonene fort ble litt repeterende og at vi tok opp de samme tingene flere av dagene. Det opplevde som litt umotiverende etter hvert. Kanskje gi ulike observasjonsark der man drar frem ulike aspekter slik at vi går i dybden på dem en dag og noe annet neste» (Jenny).

Studentene er udelte positive til at lærerutdannere både fra campus og praksisfelt er til stede i aktivitetene knyttet til observasjonspraksis. Én student uttrykker det slik: «Der hadde vi hele klassen, og alle lærerne til stede samtidig. Det gjorde at man fikk tilbakemelding med en gang hvis man hadde et spørsmål» (Fatima). Disse tilbakemeldingene kunne selvsagt være ulike ut fra deltakernes ulike perspektiver inn i samtalen. Følgende sitat vektlegger i tillegg «det faglige» inn i veiledningen, noe som indikerer at samspillet mellom teori og praksis kan bidra til en styrking av studentenes læring og utvikling. «Jeg synes den digitale praksisen var mer profesjonell og la mer til rette for faglig refleksjon» (Sander). Av sitatet fremkommer også en sammenlikning av faglighet og profesjonalitet knyttet til henholdsvis digital observasjonspraksis og klasseromspraksis påfølgende uke. Studentenes rolle inn i PGM er fremdeles en lærende, lyttende observatør på samme tid som de er deltakere og bidragsytere til egen og andres læring. Studentene bringer med seg kompetanse og tidligere erfaringer inn i PGM. De kan både undre seg og utfordre på en respektfull måte i det digitale rommet.

Kiviniemi et al. (2021) løfter frem at PGM handler om konstruksjon av kunnskap i et fellesskap der deltakerne lærer gjensidig av hverandre. UH-institusjonen har i denne sammenheng tilrettelagt for profesjonsutvikling, noe Korhonen et al. (2017) bringer inn som et element i induction-prosessen. Likeverdighet i PGM kan forklares ved at ingen formelt skal vurderes i denne konteksten, samt at studentene har fått forberede seg i PD (Creswell & Creswell, 2023, s. 214) før de kommer inn som deltakere i PGM. På denne måten kan partene bidra inn i å skape en felles visjon og forståelse av hva som kan være god pedagogisk praksis i klasserommet.

Lærerutdannere fra praksisfeltet inviteres inn på campus for å delta på likeverdig vis inn i studentenes undervisning sammen med faglærerne på campus, noe som etterlyses av Munthe et al. (2020). Kunnskap fra både teori og praksisfelt har med dette vært tilgjengelig innenfor samme kontekst. Studentene beskriver betydningen av å få innsikt i begrunnelser for den strømmede lærerens handlingsvalg i undervisningen. En student sier det slik: «Det var fint å kunne få vite mer om hvorfor de tok de valgene de tok i sin undervisning.» Særlig kan det se ut som om de opplever lærerutdannere fra praksisfeltet sin tilstedeværelse som nyttig, og én student uttrykker seg slik: «Vi fikk mye informasjon fra praksislærerne [...] etter observasjonene. De var flinke til å komme med tilbakemeldinger på hvordan de jobbet med elevene og hvorfor de gjorde som de gjorde» (Brage). En annen formidler det slik: «Observasjonen var mindre nyttig, men i kombinasjon med dialog i etterkant ble det svært nyttig. [...] praksislærere så tidlig i studiet er noe som jeg ønsker meg mer av» (Siri). En student retter søkelys mot vektlegging av teori: «Den [digital observasjonspraksis] var en fin måte å starte på, med at det ble lagt vekt på teorien i stor grad» (Mathias).

Vi har erfart at utfordringer knyttet til sammenheng mellom teori og praksis kan reduseres ved *peer group mentoring* (Kiviniemi et al., 2021) og partnerskapssamarbeid (Lillejord & Børte, 2017), ved å skape en felles møteplass for de to kunnskapsformene. Datamaterialet viser at partnerskapssamarbeidet har hatt betydning for studentenes læringsprosess. Sosialisering som ledd i *induction* knyttet til profesjonen (Feiman-Nemser, 2010) kan realiseres gjennom PGM (Korhonen et al., 2017). Her kan studentene delta i diskurser innenfor lærerprofesjonen ved å kunne stille faglige spørsmål til erfarne lærerutdannere. Svarene kan så diskuteres og vurderes av den enkelte. Den strukturerte tilretteleggingen av læringsaktiviteter beskrives av studentene som en støtte til deres utvikling og læring, samt forberedelse til praksis. I tillegg beskriver studentene en emosjonell støtte

ved at de blir mer selvsikre av å observere på avstand hva de på lengre sikt forventes å utføre selv. Denne støtten, i form av veiledning og refleksjon rundt ulike problemstillinger studenten kan møte på knyttet til yrket, kan bidra til etablering av læreridentitet i form av tillit til egne vurderinger og egen kompetanse (Bjerkholt, 2017). Funn i datamaterialet underbygger at partnerskapssamarbeidet og PGM har fungert både som en støtte i studentenes læringsprosesser og som kilde til både praktisk og teoretisk kunnskap i utdanningen. Da vi spurte grunnskolelærerstudenter uten tidligere arbeidserfaring ($n = 24$) i skolen om observasjonspraksisen hadde bidratt til økt selvtillit i forkant av klasseromspraksis svarte halvparten 4 eller 5 på skalerings spørsmål fra 1 til 5.

Avslutning

Med utgangspunkt i datamaterialet kan vi hevde at partnerskapssamarbeidet har hatt betydning for studentenes forberedelse til klasseromspraksis. Studentene gir uttrykk for at de har opplevd læringsutbytte av å delta i digital observasjonspraksis i forkant av klasseromspraksis. I den digitale uka får de kunnskap, ro og perspektiver både fra praksis- og teorifelt. Klasseromspraksisen blir mer kompleks for både studenter og praksislærere da «hverdagspraksisen» i klasserommet stadig vil avbrytes av hendelser i skolen. En velorganisert digital observasjonspraksis kan begrense avbrytelser og bidra til å skape en mer sammenhengende introduksjon. Studentene retter søkelys mot fordeler ved den tydelige strukturen de gikk inn i, og én av studentene formulerer seg slik: «Jeg likte det [digital observasjonspraksis] fordi vi fikk spesifikke oppgaver vi skulle gjøre i forhold til observasjonen. Vi var grupper som kunne diskutere det vi observerte, og flere lærere til stede til å veilede oss i observasjonen digitalt» (Linnea).

I denne organiseringen av læringsaktiviteter er lærerutdanner fra praksisfeltet i sentrum, da det er hun som har vært gjenstand for observasjon. Rollene har blitt forskjøvet, og hun forventes å kunne begrunne sine pedagogiske handlingsvalg på samme måte som studentene etter hvert skal gjøre det i praksis. Hun viser frem rollen som veisøker i veiledning, samtidig som hun er en erfaren lærer. Studentene stiller spørsmålene, og lærerutdanner fra praksisfeltet fremstilles av studentene som en kilde til kunnskap som kan avdekkes og bli tilgjengelig gjennom samtalen. Hun er åpen og villig til å reflektere over egen praksis, noe studentene verdsetter. Lærerutdanner fra praksisfeltet svarer på studentenes spørsmål uten at hun har hatt anledning til å forberede seg.

Ulike hendelser kan oppstå når et klasserom strømmes i sanntid, hendelser læreren verken har forutsett eller kanskje har håndtert på mest hensiktsmessig måte. En slik forskyving i roller kan bidra til at både studenter og lærerutdannere er i utvikling, noe som kan tilrettelegge for en mer symmetrisk relasjon.

Anbefalinger

I denne studien har vi forsøkt å gjenskape et klasserom på en digital arena for å kunne observere klasseromsundervisning på avstand. Datamaterialet viser styrker og svakheter ved organiseringen. Studentene påpeker tekniske utfordringer knyttet til lyd og bilde. Det er tvilsomt at teknikken kan fange opp alle samtaler mellom alle parter i klasserommet uten at dette vil forringe lydopplevelsen. Da måtte man i så fall ha mulighet for å aktivt kunne velge hvilken mikrofon man ønsker å lytte til på et gitt tidspunkt. Vi er enige i studentenes erfaring knyttet til mange fokusområder i observasjonsskjema og at disse bør begrenses til fire, og at de heller kunne hatt flere ulike observasjonsskjema de kunne benytte. På denne måten kunne man også unngå at plenumsrefleksjoner oppleves som repeterende. Vi har erfart at utfordringer knyttet til sammenheng mellom teori og praksis kan reduseres ved å skape en felles møteplass for de to kunnskapsformene på campus.

Implementeringen av nye organiseringer kan møte motstand eller begrensninger. Dette kan skyldes strukturelle eller ressursrelaterte faktorer som kan påvirke gjennomføringen av prosessen. Ifølge teorigrunnetlaget var vår PGM-gruppe for stor. En gruppestørrelse på fem til ti deltakere ville vært ideelt.

Forskning knyttet til PGM der erfarne lærere og lærerstudenter samarbeider er fremdeles et område det er forsket lite på (Kiviniemi et al., 2021, s. 557), og studier er anbefalt for å kunne danne en bedre forståelse av deltakernes erfaringer. Dette, ifølge Kiviniemi et al. (2021), vil være nyttig informasjon for utviklingsarbeid ved lærerutdanningsinstitusjoner (s. 567).

Denne studien er et bidrag til forståelsen av hvordan UH-institusjoner i partnerskap med praksisfelt kan fremstå som tydeligere involvert i praksisveiledning.

Det er også behov for videre forskning som avdekker opplevelsen til både lærerutdannere på campus og praksisfelt knyttet til deltakelse og egen profesjonsutvikling i partnerskapsamarbeid (Lillejord & Børte, 2017). Denne studien viser til en mulig organisering av observasjonspraksis i lærerutdanning.

Forfatterbiografier

Lene Joensen Kjær er universitetslektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen, samt masteremner i begynneropp-læring. Hun har også undervist i masteremner i veiledning. Hennes forskningsinteresser er veiledning, pedagogikk og grunnskolelærerutdanning. Kjær har tidligere arbeidet 20 år i grunnskolen.

Catharine Elizabeth Strimas er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er fagteamkoordinator for pedagogikk (PPU) og arbeidspakkeleder for «Sosial bærekraft og redusert utenforskap (SoBRU)». Tidligere stillinger inkluderer utvikling av digitale læringsressurser ved NDLA, praksisveiledning, samt undervisning og fagutvikling på tvers av alle utdanningsnivåer.

Referanser

- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm.
- Britton, E. D., Paine, L. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. David. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. utg.). Sage.
- Faglig råd for lærerutdanning. (2020). *Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene. Anbefalinger fra Faglig råd for lærerutdanning 2025*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene/id2783256/>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. I J. Wang, S. Odell & R. Clift (Red.), *Past, present, and future research on teacher induction. An anthology for researchers, policy makers and practitioners* (s. 15–30). Rowman & Littlefield Education.
- Flaget, M. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: – Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis? Respons Analyse & Pedagogstudentene*. https://www.larerstudentene.no/globalassets/_larerstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2017-04-28-23>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Red.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203115923>
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 20(1), 27–55. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>
- Kiviniemi, U., Tynjälä, P., Heikkinen, H. & Martin, A. (2021) Running a hybrid: Mingling in-service and pre-service teachers in peer-mentoring groups. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 555–571. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1766442>

- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.011>
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. Guilford Publications.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K. (2020) *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Olsen, K., Bjerkholt, E. & Heikkinen, H. (Red.). (2020). *New teachers in Nordic countries: Ecologies of mentoring and induction*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021), Finnish model of peer-group mentoring: Review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208–223. <https://doi.org/10.1111/nyas.14296>
- [a7690820ccf4/revident171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf](https://doi.org/10.1111/nyas.14296)
- Worum, K. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>

KAPITTEL 9

NyTi – en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere

Dag Husebø Universitetet i Stavanger

Inger Benny Espedal Tungland Universitetet i Stavanger

Runar Vathne Universitetet i Stavanger

Abstract: NyTi is a collegial learning program offered by the University of Stavanger since 2012. Mandatory for all new scientific staff with teaching obligations, it supports new staff in their first year as teachers in higher education. This chapter is based on a case study of NyTi, aiming to answer: What significance does NyTi have for newly appointed university teachers' professional qualifications? And what qualifications does NyTi provide for experienced university teachers? An empirical material consisting of four parts is generated and analyzed. First, we analyzed themes and questions raised by new staff in NyTi, and individual texts describing their first year of teaching. Secondly, we analyzed two audio files, sorting our findings into three categories: 1. Qualification through discussions about teaching and learning in higher education. 2. Importance of professional communities in higher education. 3. Professional qualification as a university teacher concerns common understandings, language, and practice. Our findings show that NyTi provides newly appointed university teachers an arena to discuss teaching and learning with both fellow new and experienced university teachers, using precise terminology to develop each individual's teaching practice. Further, NyTi has proven successful in establishing professional communities centered on teaching and learning, central to each participant's identity as a university teacher. Finally, NyTi benefits new employees and is a resource for the ongoing qualification processes of more experienced faculty members contributing as tutors.

Keywords: teacher work, professional qualification, higher education, guidance

Sitering: Husebø, D., Tungland, I. B. E. & Vatne, R. (2025). NyTi – en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 9, s. 167–183).

Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch9>

Lisense: CC BY 4.0

Innledning

Dette kapitlet løfter fram en veiledningsordning for nytilsatte med undervisningsansvar i høyere utdanning (NyTi), og diskuterer støtten en slik ordning kan gi nye kollegaer i sitt første år som ansatte i undervisningsarbeid. NyTi ble etablert i 2012 ved Universitetet i Stavanger (UiS), i tråd med praksisnære studier ved institusjonen som viste betydningen av at nytilsatte ikke står alene i et krevende universitetslærerarbeid (Gard & Wadel, 2016; Hanssen et al., 2012, 2017a). Også forskning som Gjøtterud (2020) og Eik et al. (2020) har gjennomført, har vist at lærere i høyere utdanning uttrykker «et behov for kollegial støtte og samarbeid i en arbeidssituasjon som oppleves som uforutsigbar og krevende» (Eik et al., 2020, s. 8).

NyTi har siden 2012 hatt til hensikt å være «tett på» og «raskt på» de nytilsattes undervisningspraksis. Ordningen er tuftet på erkjennelsen av at profesjonskvalifisering ikke er noe som tilhører den enkelte, men som foregår innenfor rammen av kollegialt samarbeid og involverer hele profesjonsfelleskapet (Jakhelln et al., 2021). Samtidig vektlegges betydningen av at profesjonskvalifiseringen skal være *for* og *med* de nyansatte, og at veiledningen som foregår mellom den nye og hans etablerte veileder i denne profesjonskvalifiseringen skal fremme gjensidighet, deling og symmetri, i samsvar med sosiokulturell forståelse (Dysthe, 2001; Säljö, 2016; Wittek, 2012).

I tråd med sosiokulturell tenkning tilbys flere medierende redskaper for de nye kollegaenes læring i NyTi. De nye blir kjent med etablerte teoretiske og begrepsmessige redskaper som de kan ta i bruk i planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning. Ettersom det er undervisningsrelaterte spørsmål og tema som er rammen for hva som skal diskuteres i NyTi, defineres møtene mellom de nye og etablerte kollegaene som didaktiske møter (Hanssen & Østrem, 2013). Begrepet didaktiske møter er etablert som en felles referanseramme ved UiS over tid. Når vi definerer og omtaler veiledning som didaktiske møter er det for å tydeliggjøre tre sentrale aspekt. Det ene er behovet for at veiledningen må være tilpasset kunnskap om den nye kollegaens særegne rolle og situasjon. Dernest er det en forutsetning å ha tilgjengelig kunnskap om den aktuelle saken som veiledningen skal handle om. Betydningen av at også veileder forstår seg som lærende i møtet er et tredje premiss. Vi forstår veiledning som en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger

(Gjems, 2007). Til slutt har vi vært opptatt av at et godt veiledningsmøte må gis en koreografi som bygger på de spørsmål og tema som den nye ønsker å diskutere, og som rammer inn møtet og gir forutsetninger for deltakelse for begge parter (Næss, 1999).

I tilknytning til dette kunnskapsgrunnlaget er vi i kapittelet opptatt av betydningen systematisk kollegaveiledning kan ha for profesjonskvalifisering i høyere utdanning (Wittek & de Lange, 2021), og hva en slik institusjonell veiledningsordning kan ha å si for etablerte kollegaer som driver denne. Profesjonskvalifisering begynner med den enkeltes formelle utdanning, men er samtidig noe som fortsetter hele vårt profesjonelle liv uavhengig av hvor i utdanningssystemet vi arbeider som lærere (Tungland, 2017; Østrem, 2010). Derfor er det viktig å utvikle ny kunnskap om veiledningsordningen NyTi, og etterspørre hvilke bidrag til pågående læring og ytterligere kvalifisering i lærerarbeidet kollegaveiledningsordninger som NyTi kan sies å ha. Forskningsspørsmålet som stilles, er derfor: Hvilken betydning kan en veiledningsordning som NyTi ha for profesjonskvalifiseringen i høyere utdanning?

Vi stiller to delspørsmål:

1. Hvilken betydning kan NyTi sies å ha for nytilsatte universitetslæreres profesjonskvalifisering?
2. Hvilken betydning kan møtet med de nyansatte ha for de erfarne universitetslæreres profesjonskvalifisering?

Vi vil i kapittelet referere til vitenskapelig ansatte som «universitetslærere» når de utøver sitt undervisningsansvar overfor studenter. Vi velger å bruke betegnelsen «universitetslærere» framfor «undervisere» eller «forelesere», fordi universitetslærere er et etablert begrep innenfor UH-pedagogikken (Gjølterud, 2020; Hanssen et al., 2017b; Lycke & Handal, 2012). Dessuten mener vi at forståelsen av arbeidet som utføres i undervisningssammenheng i høyere utdanning deler mange likhetstrekk med lærerprofesjonen generelt. Blant annet trenger lærere, uavhengig av hvor i utdanningssystemet de befinner seg, en spesialisert kunnskap om undervisning og læring for å kunne utøve yrket sitt. Vi argumenterer i så måte for at Rambølls rapport fra 2021 (Halmrast et al., 2021, s. 5), som understreker at veiledning for nyutdannede lærere er viktig, også vil kunne gjelde for det å være ny universitetslærer. Sitatet som følger illustrerer likhetene mellom

universitetslærerarbeidet og arbeidsoppgavene som gjelder for lærerprofesjonen generelt, samt behovet universitetslærere kan ha for den hjelpen og støtten som profesjonsveiledning kan tilby:

Mitt første år på UiS har hatt en bratt læringsstige. En blir satt i ulike oppgaver og studentkontakt. I løpet av mitt første år har jeg hatt både undervisning veiledning, emneansvar, klassekontakt og sensur. I noen oppgaver har jeg fått litt innføring, men i de aller fleste må jeg finne ut selv hvordan oppgaver skal utføres. Så for en som ikke har tidligere lærererfaring har det vært mye ukjent og mye å sette seg inn i. Men også veldig kjekke og varierte oppgaver. Savner bedre strukturerer/systemer av oppfølging som nyansatt når en står i krevende studentkontakter, bedre støtteapparat for oss lærere. (Nyansatt nr. 4, våren 2023)

Vi tolker innholdet i sitatet som et uttrykk for profesjonell usikkerhet, og at den nyansatte her måtte finne ut av de fleste oppgavene på egen hånd. Hen etterlyser mer hjelp og støtte, spesielt med tanke på håndtering av utfordrende studentrelasjoner. I kapittelet argumenterer vi for at beskrivelsen av den profesjonelle usikkerheten i undervisning og lærerarbeidet er representativ for hva flere av de nytilsatte universitetslærerne uttrykker om det første året som universitetslærere. De påpeker at de selv må finne ut hvordan de fleste arbeidsoppgavene skal utføres og uttrykker samtidig at de har behov for kollegial støtte og flere medierende redskaper som kan tas i bruk. Etter mer enn ti år har over fem hundre nye kollegaer deltatt i NyTi som kvalifiseringsprosessen ved UiS, og mer enn tjue erfarne kollegaer har bidratt og formelt kvalifisert seg til å lede undervisningsrelatert veiledning på tvers av ulike fag- og fakultetsgrenser.

Teoretiske forankringer

Vi tar i bruk Rachel Jakhellns fremmedhetsperspektiver (2008) i kapittelet. Hun beskriver at en som ny er fremmed både med tanke på faglige, relasjonelle og kulturelle dimensjoner. Som ny er en ukjent med hvordan kollegiet en trer inn i forstår ulike fag, pedagogikk, didaktikk og den profesjonen en er på vei inn i. Ulike forståelser kan føre med seg en usikkerhet om hvordan en skal uttrykke egen faglighet og posisjonere seg i kollegiet. Relasjonelle forhold mellom kollegaer, ledelse og elever/studententer er også noe det tar tid å fortolke og bli kjent med, og noe som i begynnelsen av arbeidsforholdet kan gi grunnlag for å føle seg litt på siden – og i «ulendt terreng». Det tar tid og krefter å bli en del av en kultur og forstå denne, og

det å få kollegial støtte underveis i denne prosessen ses som viktig i NyTi. Når vi benytter betegnelsen *didaktiske møter* om veiledningen, handler det om å synliggjøre en intensjon om at veiledningsmøtene mellom nye og erfarne lærere skal være kollegialæringsmøter og *et medierende redskap* for både den nye universitetslæreren og den erfarnes profesjonskvalifisering (jf. forskningsspørsmålet).

I et sosiokulturelt perspektiv, er læring støttet gjennom medierende redskaper et nøkkelbegrep (Säljö, 2001, 2006, 2016; Wertsch, 1993). De ulike medierende redskap som kan tas i bruk, vil kunne være fysiske redskaper å la datamaskiner, tavle og kritt, men kan også være det Säljö kaller psykologiske redskaper og da begreper, teorier og ulike andre språklige ytringer. Dette er redskaper gjort tilgjengelige for oss gjennom hele den kulturutviklingen som har foregått før oss, og som vi er en del av i nåtid. Språket ses i en utdanningssammenheng som det viktigste medierende redskapet (Dysthe, 2001; Wertsch, 1993). Ifølge Sølvi Lillejord (2003) kan en si at profesjonskvalifisering i profesjonsfellesskap går gjennom og kvalifiserer det språket vi bruker når vi diskuterer undervisning og læring. Språket er dessuten et viktig medierende redskap sett ut fra et veiledningsperspektiv, fordi språket kan bidra til å skape tillit og forståelse mellom den som veileder og den som mottar veiledning. Veiledning er også en prosess som innebærer læring og utvikling, som en del av den pågående profesjonskvalifiseringen, hvor profesjonsspråket spiller en avgjørende rolle (Tungland, 2017; Østrem, 2010).

Forståelsen av hva profesjonskvalifiseringen er, har endret seg over tid. Tidligere anså man at profesjonskvalifisering var noe som foregikk i profesjonsutdanningen. Når profesjonsutøverne hadde fullført profesjonsutdanningen, hadde de den nødvendige kompetansen til å utøve yrket. Nå er det vanligere å forstå profesjonell kvalifisering som et kontinuum der utdanningen er første fase, mens den videre profesjonskvalifiseringen foregår i yrket som en kontinuerlig, livslang prosess (Smeby & Mausethagen, 2017; Østrem, 2010). Denne tenkningen fordrer at arbeidsplassene har arenaer der profesjonskvalifisering settes på dagsorden, og at dette innlemmes i arbeidet for alle ansatte uavhengig av kompetanse og erfaring. Dette kan særlig være av betydning for nyansatte universitetslærere, fordi de enda ikke har opparbeidet seg erfaringer om profesjonen de trer inn i. Deltakerforutsetninger og -interesser må tas i betraktning, samtidig som all ledelse av læring i en utdanningskontekst må forstås i lys av tilgjengelige ressurser og rammefaktorer. Profesjonskvalifisering

i utdanningssammenheng kan forstås innenfor rammene av didaktisk tenkning, hvor didaktikken kan ses som et felles grunnlag for profesjonsutøvelse (Hanssen & Husebø, 2022; Mausethagen & Mølstad, 2014). Profesjonskvalifiseringen som foregår innenfor en slik tenkning er drevet av didaktiske spørsmål og av lærerprofesjonsspørsmål (Caspersen, 2013; Hanssen & Østrem, 2013; Heggen, 2020).

Metodiske fremgangsmåter

Kapittelet bygger på en casestudie-logikk (Flyvbjerg, 2005; Yin, 2009), hvor NyTi som etablert institusjonell ordning ved UiS, analyseres nærmere. I forsøket på å forstå denne casen, har vi gått induktivt til verks og analysert empiriske data generert nedenfra i møte med nye og erfarne kollegaer involvert i ordningen (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998). I så måte forsøker vi å svare på våre forskningsspørsmål om NyTi som grunnlag for profesjonskvalifisering i lys av de aktørstemmer som er en del av denne institusjonelle veiledningsordningen i høyere utdanning. Vi er opptatt av hvordan nyansatte og erfarne veiledere selv beskriver sin profesjonskvalifisering. Vi har i studien generert og analysert fire ulike datakilder. Vårt empiriske materiale består av en digital undersøkelse som ble sendt ut juni 2023 til omtrent femti nye kollegaer som har inngått i NyTi som kollegalæringsordning studieåret 2022–2023. Svar på undersøkelsen ble purret i august 2023. Ti kollegaer har gitt oss beskrivelser på opptil fem hundre ord knyttet til (a) sine erfaringer fra å være ny ved UiS i 2022–2023, og (b) hvilke erfaringer de hadde med NyTi og hva slags betydning disse erfaringene hadde for dem i deres første undervisningsår.

I tillegg har vi samlet og systematisert ulike temaer og spørsmål som de nyansatte har spilt inn i forkant av veiledning. Dette studieårets temaer ble delt og diskutert i et veiledermøte avholdt 19. juni 2023 og tatt opp som lydfil. I møtet med årets tema, har vi vært særlig opptatt av det de erfarne kollegaene selv valgte å beskrive som «nye» tema. Det vil si ting de tidligere ikke i like stor grad var blitt utfordret på og hadde oppmerksomheten rettet mot da de koreograferte veiledningsmøter (Hanssen et al., 2017a). Brorparten av de tolv veilederne som var til stede på møtet har vært med i ordningen siden oppstarten i 2012.

I samme veiledermøte (juni 2023) hadde vi i tillegg delt abstractet som dette kapittelet bygger på i forkant. Abstractet ble først sendt inn til

redaksjonen 1. mai 2023 og deretter delt med veilederne i forveien av møtet (12. juni 2023) med en «bestilling» å lese og forberede kommentarer til dette. I dette abstractet beskrives kapittelidéen vår om å vektlegge NyTi som grunnlag som profesjonskvalifisering av både nye og erfarne kollegaer. Et tretti minutter langt lydopptak ble gjort, hvor de tolv veilederne som deltok på møtet kommenterte og diskuterte grunntenkningen for bokkapitlet rettet mot utvalg av teori, foreløpige valg med metodologisk tilnærming og de forskningsspørsmål som var stilt.

Når det gjelder analysene av de to lydfilene nevnt over, lyttet kapittelforfatterne først gjennom opptakene individuelt. Spørsmålene og temaene som hver enkelt veileder oppsummerte at deres veiledningsmøte hadde handlet om, ble skrevet ned og delt mellom forfatterne i et felles OneDrive-dokument. Disse temaene ble så løftet fram og diskutert i de kommende analyse møtene. Her ble de sett i sammenheng med tidligere spørsmål og tema som har vært samlet og systematisert i tilknytning til en tidligere studie av det samme (Hanssen et al., 2017a). Kommentarer og innspill til abstractet ble transkribert av hver enkelt av oss tre forfattere. I det første analyse møtet diskuterte vi mer overordnet den enkelte veileders kommentarer, og i det neste analyse møtet forsøkte vi å oppsummere og kategorisere. Dette forstår vi som andrenivå kategorisering av våre data (Gioia et al., 2012). Et tredje og siste analyse møte ble gjennomført i forbindelse med å se de funn og kategorier vi hadde analysert frem, i lys av det teorigrunnlaget som først var valgt ut for studien. I dette møtet søkte vi å konstruere teoretiske tredjenivå-kategorier, med henblikk på hva våre analyser og kategoriseringer så langt kunne si noe om til forskerfellesskapet (Gioia et al., 2012).

Disse tredjenivå-kategoriene følger vi i det kommende under følgende overskrifter: (1) «Kvalifisering av og gjennom diskusjoner om undervisning og læring i høyere utdanning», (2) «Etablering av profesjonsfellesskap i akademia» og (3) «Profesjonskvalifisering som utvikling av felles forståelser, språk og praksis».

Resultater

De tre funnkategoriene som følger, er analysert frem gjennom bruk av analyseskjema under. Skjemafremstillingen er ikke fullstendig, verken når det gjelder vårt transkriberte materiale totalt sett, eller hvilke sitater og førsteordens-kategorier vi har valgt oss ut til ytterligere diskusjoner underveis i

analysene. Innholdet i analyseskjemaet illustrerer snarere en eksemplifisering av hvordan vi har analysert oss frem til andreordens-tema og aggregerte teoretiske forståelser. Førsteordens-nivået som inneholder «rene» sitater, innebærer også et analytisk nivå. Her har vi jo gjort bevisste utdrag av de sitatene og det transkriberte materialet som forelå. De tre funnkategoriene som til slutt endte opp med å gå videre med, har også påvirket tabellfremstillingen for å vise sammenheng og logikk bak arbeidet. Samtidig vil vi under de tre aggregerte kategoriene, forstått som våre teoretiske bidrag, gå mer i dybden og utbrodere ytterligere hva vi legger i våre aggregerte teoretiske dimensjoner, sammenlignet med det som er mulig i tabellfremstillingen under.

Tabell 1. Digital undersøkelse

Førsteordensutsagn fra digital undersøkelse	Andreordens-tema	Aggregerte teoretiske dimensjoner
a) Mitt første år som lærer ved UiS b) Betydningen av NyTi i mitt første år		
a) Mitt første år som lærer ved UiS Ved å ha undervisning og oppgaver inne i flere ulike emner ble det «kaos» og jeg var usikker på om jobben jeg gjorde holdt mål. Jeg hadde gode kollegaer og leder, som hadde åpen dør og svarte på spørsmål. Det må understrekes, velviljen var stor. Problemet var at jeg ikke visste hvilke spørsmål jeg skulle stille. Så selv om opplæring og støtte fra kollegaer og ledere var god, opplevde jeg å ha mye ansvar på sviktende kunnskapsgrunnlag. For å kunne svare studenter på spørsmål ville jeg også få en oversikt over studiet, og forstå sammenheng mellom ulike emner. Dette tok tid å få oversikt over.	Opplevelser av krav Sviktende kunnskapsgrunnlag Mangel på oversikt	Behov for støttestrukturer og det å tilhøre et profesjonsfelleskap
b) Betydningen av NyTi For det første var det fint å møte andre nyansatte, for å dele erfaringer med å være ny, og få en opplevelse av at flere var i samme situasjon. De samtalene over bordet fikk jeg ulike råd fra andre om hvordan møte slik utfordringer, samt støtte i at det til tider kan være kaotisk og utfordrende. Jeg ble på den måte også mer bevisst læringsmålene, og tenkte mer over hvordan oppnå disse. Jeg kunne tenke meg flere veiledninger/møter i NyTi for å få enda mer veiledning på hvordan legge opp til gode pedagogiske undervisningsopplegg. Jeg hadde noe erfaring fra før, men hadde god nytte av veiledning fra en erfaren underviser.	Didaktisk tenkning og praksis Teoretiske og begrepsmessige redskaper	Kvalifisering gjennom tenkning og diskusjoner

1) Kvalifisering av og gjennom diskusjoner om undervisning og læring i høyere utdanning

Sitatene og analysene over viser hvordan NyTi gir nytilsatte en arena for å diskutere undervisning og læring sammen med andre, både nye og erfarne universitetslærere. Disse diskusjonene tilbyr ulike medierende redskaper som styrker kvaliteten på veiledningsmøtene og diskusjonene som finner sted der. På bakgrunn av temainnspill, spørsmål og problemstillinger som kommer fra de nye selv, koreograferes undervisningsrelaterte didaktiske møter (Hanssen & Østrem, 2013; Tiller, 1995). Koreografien (Næss, 1999) gir deltakerne forutsetninger for å forberede seg, og dernest delta i et kvalifisert møte hvor et vitenskapelig språk brukes til å forstå og utvikle den enkeltes didaktiske praksis ytterligere på vegne av studentens læring.

I hvert enkelt møte blir det lagt opp til en struktur som er tilpasset de nyes vilkår, innenfor rammen av kollegialt samarbeid (Jakhelln et al., 2021). Dette gir rom for å modellere måter å lede didaktiske møter på, som de nye kan finne inspirerende og ta med seg i sin egen praksis. Betydningen av å nøye planlegge og dele en møtekoreografi i god tid før et møte, argumenteres det for teoretisk fra de erfarne veiledernes ståsted. Dette er prinsipp som gjelder alle møter med mål om å stimulere læring og videre praksisutvikling.

Temaene som ble tatt opp i studieåret 2022–2023 deler flere likhetstrekk med de 172 temaene som ble samlet inn i perioden 2015–2017 og analysert av Hanssen et al. (2017b). I tillegg til å være opptatt av undervisningsrelaterte, didaktiske og lærerprofesjonsorienterte spørsmål, ser vi at nytilsatte universitetsansatte også er opptatt av hvordan de skal håndtere alle de administrative og byråkratiske systemene som har trengt seg inn i den faglige virksomheten de siste årene. Dette inkluderer også behovet for systematisk dokumentasjon av egen aktivitet på utdanningsområdet og i karriereløpet.

Dette ser vi på som kontekstuelle endringer av UH-sektoren, som gir ny usikkerhet og fremmedhet i møte med alle systemene man skal håndtere og forsøke å kvalifisere sin praksis i henhold til. Dette er en fremmedhet som både nye og erfarne kan kjenne igjen, og som fører til former for fremmedgjøring i tillegg til det vitenskapelige arbeidet.

2) Etablering av profesjonsfellesskap i akademisk

Oversiktene og eksemplene fra datanalsen over, viser videre at det er behov for å etablere kollegiale fellesskap i akademisk for å dempe grad av

usikkerhet og opplevd ensomhet særlig i tilknytning til undervisningsoppgaver. Akademia har over lengre tid vært opptatt av å bygge strukturer for å styrke forskningsvirksomheten, og i mindre grad vektlagt å systematisere den kollegiale støtten som gis på utdanningsområdet (Gjølterud, 2020; Hanssen et al., 2017a).

NyTi viser seg som et eksempel på hvordan det går an å bygge profesjonsfellesskap om undervisning og læring. Analysene over viser også at dette er noe som er viktig for å styrke den enkeltes identitet som universitetslærer, og at dette kan ses som en viktig profesjonsidentitet som i liten grad er gjort synlig og tydelig for vitenskapelig ansatte.

Det er nok fremdeles slik at forskeridentiteten er den som understøttes tydeligst, gjennom blant annet at det er tydelige systemer for hvordan årlig rapportere og måle den enkeltes forskningsbidrag. Det at flere, både nye og erfarne kollegaer i NyTi, nå vier større oppmerksomhet rundt systematisering av undervisningsvirksomheten, om utarbeidelse av utdanningsfaglige mapper, og at utdanning er en naturlig del av ens karrierevei, viser kime til endring på dette området. NyTi er i så måte et eksempel på etablering av profesjonsfellesskap i akademia med vekt på lærerprofesjonsforståelser.

3) Profesjonskvalifisering som utvikling av felles forståelser, språk og praksis

Flere sitater og aggregerte kategorier i analysene over, viser til at NyTi som kollegialeringsordning handler om å utvikle felles forståelser, språk og praksis (Dysthe, 2001; Säljö, 2016; Wittek, 2012). Dette er noe som tar tid. I over ti år ha NyTi vært en obligatorisk introduksjon for alle nye vitenskapelige kollegaer med undervisningsoppgaver ved UiS. Om lag fem hundre kollegaer har i dag vært involvert i ordningen, hovedsakelig som nye, men også som erfarne kollegaer som representerer alle seks fakultet ved institusjonen. Flere kollegaer som møtte NyTi først som ny selv, har siden den gang kvalifisert seg til å bidra som erfarne kollegaer inn i ordningen i tillegg.

At så mange som fem hundre kollegaer har deltatt i NyTi, og at ordningen har vært tuftet på samme didaktiske grunnlagstenkning siden oppstarten i 2012, gir grunnlag for å argumentere for at det er gryende fellesforståelser i utvikling ved institusjonen og blant de kollegaer som underviser der. Disse felles forståelsene er også godt hjulpet ved at Kunnskapsdepartementet har strammet til kravene til 200 timer dokumentert formell utdanningsfaglig

kompetanse blant alle faste vitenskapelige ansatte i Norge. Ved UiS regnes gjennomføring av NyTi som 50 av påkrevde 200 timers basiskompetanse. Et såkalt basiskurs i pedagogikk på 150 timer går dypere inn i en holistisk didaktisk tenkning og vider ut fellesforståelser og -praksiser med hensikt og gir betingelser for en eksplisitt og velbegrunnet undervisnings- og veiledningspraksis overfor studenter ved institusjonen.

At kollegaveiledning ikke bare kommer de nytilsatte til gode, men også bidrar til profesjonskvalifisering (Tungland, 2017; Østrem, 2020) for de mer erfarne kollegaene i profesjonsfellesskapet, er noe som kommer til uttrykk når en erfaren kollega påpekte: «Eg får et spark i rauå kver gang eg ska veileda de nye.» «Et spark i rauå» er en stavangersk variant av å få et spark bak. Det er en av veilederne, Jannicke, som sier dette i oppsummeringsmøtet for veilederne. Det hun uttrykker med dette utsagnet er at hennes funksjon som veileder forplikter henne til å holde seg faglig oppdatert innenfor didaktisk tenkning som et felles grunnlag for profesjonsutøvelse. Gitt at opplevelsen denne veilederen her uttrykker er representativ, så har veiledning et potensial i seg til å bidra til å utvikle en kultur for kvalitet for både nytilsatte universitetslærere og erfarne universitetslærere.

Diskusjon

Våre tre funnkategorier utviklet under analysen, viser at deltakerne i studien mener at NyTi-ordningen har hatt betydning for profesjonskvalifiseringen hos både nyansatte og etablerte veiledere. I tilknytning til den første funnkategorien om kvalifisering av våre diskusjoner, har NyTi gitt en ny diskusjonsarena der nye universitetslærere kan utvikle profesjonsforståelse og oppleve et profesjonsfellesskap *av* og *for* det å være ny i høyere utdanning. I både individuelle veiledningsmøter, i gruppemøter og i fellesundervisningssammenhenger (internundervisning) har de nye blitt gitt en arena for å møte andre (nye) universitetslærere som har delt forståelse og forventninger rundt det å være ny i organisasjon og i profesjon. Møtene med hverandre og andre erfarne kollegaer har gitt grunnlag for kvalifiserte diskusjoner om undervisning og læring, kultur- og sektorforståelse, og har i så måte gitt en arena for å utvikle et felles språk og felles forståelser.

Når det gjelder de erfarne veilederne i NyTi, så opplever disse arbeidet som meningsfullt og som noe som gjør at de utvider sitt faglige og kollegiale nettverk ut over det instituttet de er ansatt på. I motsetning til Rambølls evaluering av veiledere i skolen (Halmrast et al., 2021, s. 94) opplever de

erfarne kollegaene at de mestrer rollen som veileder og oppfatter ikke at deres didaktiske møter med sine nye kollegaer er preget av et problemfokus. De erfarne veilederne betrakter møtene som kompetanse- og karriereutviklende, og at dette gir både de nyansatte og de erfarne veilederne læring og faglige utfordringer som har positiv innflytelse på deres eget virke som universitetslærere. De har her etablert og funnet et profesjonsfelleskap å utvikle seg videre i frem mot ulike opprykksammenhenger og meritteringer.

Undersøkelsen vår viser at det over tid er etablert et stabilt praksisfelleskap av veiledere som gjennom sitt engasjement gis anledning til å lære av de nyansatte og alle de kompetanser og nye perspektiver de bringer med seg inn til UiS. I tillegg oppleves det som utfordrende og lærerikt å koreografere gode didaktiske møter på grunnlag av tema og spørsmål som de nye spiller inn i forkant. At det å delta som veileder her er kvalifiserende, vises også gjennom antall opprykk og meritterte undervisere som springer ut av denne gruppen på UiS. Så mange som nær opptil halvparten (8) av UiS' 17 meritterte undervisere har bakgrunn som veiledere i NyTi. Gjennom dette engasjementet kan både høy grad av *kollegial holdning* og bidrag dokumenteres. Møtene med de nye universitetslærerne og deres spørsmål gir også godt grunnlag for de erfarnes profesjonskvalifisering som universitetslærere over tid, *med fokus på studentenes læring*. Det å kunne vise et fokus på studentenes læring og en *kvalitativ utvikling* over tid på utdanningsområdet, er tre av fire hovedkriterier for det å bli merittert underviser ved både UiS og de andre norske høyere utdanningsinstitusjoner. Det å engasjere seg i denne form for profesjonskvalifiserende tiltak er også med på å styrke grunnlag for møte kriterier for opprykk i høyere utdanning nasjonalt (Universitets- og høyskoleforskriften, 2024). Disse kriteriene gis et konkret uttrykk i den nye *Veileder for vurdering i akademiske karriereløp* (Universitets- og høyskolerådet, 2023), og i institusjonelle retningslinjer som den enkelte høyskole eller universitet er forpliktet til å utvikle. Så godt som alle de erfarne veilederne som engasjerte seg i ordningen for ti år siden, har enten oppnådd opprykk som førstelektor, dosent eller professor de seneste årene.

Våre undersøkelser kan, i likhet med Rambøll-rapporten (Halmrast et al., 2021), ikke måle eller utlede hvilke organisatoriske effekter NyTi har gitt som sådan (Munthe & See, 2022) – som for eksempel om de nyansatte lærerne som følge av NyTi faktisk gjennomfører undervisning som studentene er mer tilfredse med sammenlignet med andre. Ei heller er det enkelt å måle om det er mindre frafall ved UiS etter at ordningen ble innført. Det

å bli ansatt i vitenskapelige stillinger i høyere utdanning, ser ut til å være knyttet til stor grad av permanens uavhengig av NyTi. Det kan imidlertid se ut som om de nyansatte og de erfarne kollegaene verdsetter at denne type kvalifiseringsordninger finnes. De anses i seg selv som uttrykk for at det å bygge gode arbeidsmiljø verdsettes, og at ledelsen tilbyr sosial og faglig støtte. Dette i seg selv er viktig for å oppleve mestring av et komplekst og krevende universitetslærerarbeid. På den annen side, og kanskje viktigere, mener vi å kunne argumentere for at det å institusjonalisere denne type kollegiale støtteordninger for utdanningsvirksomheten er et uttrykk for å utvikle kulturer for kvalitet. Kulturbygging går gjennom eksplisitte, prioriterte institusjonelle strukturer som åpner for arenaer å diskutere undervisning og læring på vitenskapelige og kvalifiserte måter, som den tredje funnkategorien viser og vektlegger. Dette er en utvikling som tar lang tid, og hvor spor av endring blir tydelig når de fleste i organisasjonen, uavhengig av stillingskategori, kjenner til og er eksplisitte på at «det er sånn vi gjør det her hos oss». Vi sørger for at nye kollegaer gis betingelser for å lede læring overfor studentene på best mulig måte, så tidlig som mulig, i et systematisk institusjonelt profesjonskvalifiserende karriereløp.

Avslutning

Rambølls evalueringsrapport (Halmrast et al., 2021), som vi tidligere har referert til, er også relevant nå når vi nærmer oss avslutningen av kapitlet om profesjonsveiledning og profesjonskvalifisering *for og med* universitetslærere i høyere utdanning. Vår teoretiske antakelse og studie viser nemlig at nyansatte lærere i barnehage, skole og høyere utdanning etterspør og har behov for mye av det samme når de deltar i profesjonskvalifiseringsprosess som lærere i deres utdanningskontekst. Dette er en antakelse og et funn som det er nødvendig å følge opp og problematisere videre i forlengelsen av vår studie og gjennom kritiske blikk på denne. Vi velger å argumentere for at nye og erfarne lærere, uavhengig av utdanningsslag, vil tjene på å ta del i former for profesjonskvalifisering, og at dette er noe de vil motiveres for om det gis tid og rom for å møtes i sammenhenger der kvalifiserte samtaler om undervisning og veiledning løftes fram. At utdanningsledere skaper rom for dette, og anerkjenner at det settes av tid til å kvalifisere lærerstaben, vil kunne motvirke at lærerarbeidet kan erfares som ensomt og et usynlig og privatpraktiserende arbeid.

Det er viktig at lærerarbeidet anseelse styrkes i akademia, og at det gjøres synlig og gis kollektive rammer for å utvikles som et felles organisatorisk

anliggende. Dette er i våre øyne det samme som å uttrykke at det er viktig. Vår evne til å undervise og lede læring må utvikles kontinuerlig gjennom hele lærergjerningen i kollegiale fellesskap, og nye og erfarne lærere må gis betingelser for å kvalifisere hverandre gjennom medierende redskap som veiledningsordninger som NyTi representerer.

Forfatterbiografier

Dag Husebø innehar en ph.d. i utdanningsvitenskap og er professor i universitetspedagogikk. Han bidrar for tiden ved flere universiteter og høyskoler med kunnskaps- kapasitetsbygging på utdanningsområdet. Husebø har lang fartstid i å drive praksisnær forskning i samarbeid med studenter og lærere, og innehar i dag forskningsledelse i partnerskap med universitetsbarnehager og universitetsskoler knyttet til lærerutdanningene ved Universitetet i Stavanger.

Inger Benny Espedal Tunland er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Hun er emneansvarlig for videreutdanninger i veiledning for praksislærere og nyutdannede lærere, samt faglig koordinator for universitetsbarnehagesatsingen ved instituttet. Hennes forskningsinteresser er kvalifisering, samskaping, felles læring og veiledning under utdanning og i læreryrket.

Runar Vathne er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for kultur og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger, hvor han underviser i lektorutdanningen og i videreutdanningen «Skolebasert praksislærerutdanning for lærere i skolen». Han har mange års erfaring som praksislærer og veileder for nyutdannede lærere. Hans faglige interesse er rettet mot profesjonskvalifisering, med særlig vekt på sammenhengen mellom pedagogikk, fag og praksis.

Referanser

- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/1710>
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Eik, L. T., Lyberg, A. & Wittek, A. L. (2020). Kollegaveiledning i «Teacher support teams». En egnet metode for profesjonskvalifisering for lærere i høyere utdanning? *Nordvei. Nordisk*

- tidsskrift for veiledningspedagogikk*, 5(1), Artikkel e3041. <https://doi.org/10.15845/ntpv.v5i1.3041>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gard, E. J. & Wadel, C. C. (2016). Ny i undervisning i høyere utdanning: Hvordan universitetslærere har erfart å bli tatt imot og fulgt opp som nyansatte. *Uniped*, 39(3), 240–253. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-03-05>
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2012). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 6(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Gjølterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (kap. 8). Cappelen Damm Akademisk.
- Gjems, L. (2007). *Profesjonsgrupper: Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). Grounded theory: The discovery of grounded theory. *Sociology the Journal of British Sociological Association*, 12(1), 27–49.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Sluttrapport 2021*. Rambøll. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Hanssen, B. & Husebø, D. (2022). Tilpasset opplæring som didaktisk profesjonsbegrep i grunnskolelærerutdanningen . (2022). *Acta Didactica Norden*, 16(3), 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.9233>
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). «Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen». I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisning under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 185–204). Tapir akademisk forlag.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017a). Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (kap. 9). Cappelen Damm Akademisk.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017b). Universitetsarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling. *Uniped*, 40(1), 7–17. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-02>
- Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring. En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere* (UiS-rapport 41). <http://hdl.handle.net/11250/185525>
- Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Abstrakt forlag.
- Jakhelln, R. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget* (s. 23–34). Tapir Akademisk forlag.
- Jakhelln, R., Sjølie, E. & Aspfors, J. (2021). *Behov for en ny praksisteori? I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), Å analysere og endre praksis: Teorier om praksisarkitekturer* (s. 15–24). Universitetsforlaget.
- Lillejordet, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lycke, K. H & Handal, G. (2012) “Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling?» I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisning under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 157–184). Tapir akademisk forlag.

- Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s.152– 169). Universitetsforlaget.
- Munthe, E. & See, B. H. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger.
- Næss, G. (1999). Veiledning som møte – hva er det spesielle? I *Veiledernetverket i Agder årbok 1999* (s. 62–67). Veiledernetverket i Agder, Høgskolen i Agder.
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative techniques*. Sage.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Cappelen forlag.
- Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet: Et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Praxis forlag.
- Tungland, I. B. E. (2017). Ny i barnehagelærerprofesjonen – vilkår for profesjonell identitetsutvikling i møte med et arbeidsfellesskap. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskaplig forskning* (s. 185–198). Universitetsforlaget.
- Universitets- og høyskoleforskriften. (2024). *Forskrift til universitets- og høyskoleloven* (FOR-2024-06-28-1392). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2024-06-28-1392>
- Universitets- og høyskolerådet. (2023). *Veileder for vurdering av akademiske karriereløp – NOR-CAM [Brosjyre]*. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nor-cam-veileder-for-vurdering-i-akademiske-karrierelop/>
- Wertsch, J. (1993). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk
- Wittek, A. L. & de Lange, T. (2021). *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Yin, R. (2014). *Case study research – design and methods*. Sage.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 141–156). Tapir akademiske forlag.

KAPITTEL 10

Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfellesskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?

Janne Madsen Universitetet i Sørøst-Norge

Eva Bjerkholt Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In 2017, teacher education for teachers in elementary education was reformed into a five-year long master education. The transition from being a master-student teacher to become a newly educated teacher (NQT) is what we in this chapter explore with the question *which possibilities and challenges appear for inclusion of the NQTs as active participants in professional communities?* We found that an arena, delimited by certain features like an open-minded approach, confidence and acknowledgement of the competences, is necessary, for the NQTs to act as knowledgeable colleagues. In this arena of the professional community, it is important that the everyday stress, typical for teachers in elementary education, is reduced, and the time used should be sufficient to achieve mutual learning and development. Still, it can be a challenge, as a NQT with theoretical knowledge on a higher level than most of the experienced colleagues, to present this knowledge for their colleagues. Active participation is expected but not easy for this NQTs. The NQTs seem to be uncertain and retaining in their new role and the experienced colleagues are caught in a complex daily situation. Active, equal participation for all, must be facilitated as equal dialogues and supported. If this happens, mutual learning might be the next step.

Keywords: newly qualified teachers, professional learning communities, research circles, mutual learning, active participation, learning dialogues

Sitering: Madsen, J. & Bjerkholt, E. (2025). Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfellesskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 10, s. 185–204). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch10>

Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Juni 2022 ble det første kullet fra den masterbaserte femårige grunnskolelærerutdanningen uteksaminert (Kunnskapsdepartementet, 2014). I likhet med den forrige grunnskolelærerreformen (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, 2010) har også det nyeste kullet gjennomført en trinndelt lærerutdanning og valgt enten å utdanne seg til å undervise på 1.–7. eller 5.–10. trinn. Kjennetegn ved den nye utdanningen er at studentene har dybdekunnskap i fag og fagdidaktikk, samt forskningskompetanse, mens de fleste av kollegene har breddekunnskap i fag og teoretisk utdanning på bachelornivå i tillegg til praktisk erfaring som lærere. Dette kapittelet utforsker *muligheter og utfordringer som de nyutdannede kan møte når de forventes å delta aktivt i profesjonsfellesskapet*.

Dette arbeidet er del av forskningsprosjektet «STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke»,¹ hvor vi studerer ulike aktørers perspektiver på nyutdannede lærere i overgangen fra den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen til å starte som lærere i skolen. I STEP er det gjennomført kvantitative studier av avgangsstudenter forventninger til sin egen kompetanse og til å skulle begynne som nyutdannede lærere. Rapporten fra Olsen et al. (2022) viser blant annet at studentene gleder seg til å starte i jobb, men at de er spente på hvordan deres kompetanse vil bli mottatt. Mange er usikre på om de er godt nok rustet til å møte kompleksiteten i det å være lærere i dagens skole. Avgangsstudentene forventer at den første tiden vil bli krevende, men har forventninger til at ledelsen tar hensyn til at de er nye, at de vil få støtte og hjelp og kommer til å inngå i et godt kollegialt samarbeid med sine nye kolleger.

De nyutdannede masterstudentene ansettes i skolene med høy faglig akademisk kompetanse. De fleste av disse nyutdannede lærerne har relativt lite erfaring med undervisning og for eksempel oppfølging av elever, konflikthåndtering, tilpasset opplæring, hjem-skole-samarbeid og samarbeid med skolens hjelpeinstanser. I skolene møter de kolleger som har erfaring med og kunnskap om undervisning og skole, men kun de færreste har teoretisk kunnskap på masternivå eller forskningskompetanse. Det er altså lærere med ulik kunnskap og ulik erfaring som skal jobbe sammen. Dette gir muligheter, men kan også være utfordrende. Det er disse mulighetene

1 STEP: <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/step/>

og utfordringene vi har utforsket med utgangspunkt i data fra to forskningssirkler i STEP-prosjektet.

Forskningssirkler

Forskningssirkler er inspirert av studiesirkeltradisjonen som oppstod som politisk bevegelse på 1960-tallet. Med inspirasjon fra denne bevegelsen ble det ved Lunds universitet utviklet en tilnærming til forskning basert på ideen om lærende og frigjørende dialoger (Freire, 1999; Holmer & Starrin, 1993). Samarbeidet i forskningssirklene kjennetegnes av en forskende tilnærming, likeverdighet og anerkjennelse (Bjerkholt & Stokke, 2017; Røise & Bjerkholt, 2020). Forskningssirkler ledes av aktive forskere og det legges vekt på inkludering og undersøkende tilnærming. Dialogene i forskningssirklene skal være kunnskapsbaserte og bygge på felles interesser, utfordringer eller problemstillinger. Målet er å reflektere over hva som kan forbedres og fornyes. Et vesentlig aspekt ved forskningssirkler er at man bidrar til og verdsetter ulikhet, ulike perspektiver, kompetanse, spenninger, motsetninger og mangfold (Persson, 2016; Røise, 2022). Målet er ikke enighet, men at konstruktive spenninger og uenighet bidrar til nyskaping som legger grunnlaget for aktiviteter eller tiltak som kan utvikle eksisterende praksis.

Aktør-forskningssirklene, som utgjør den empiriske konteksten for dette kapittelet, har deltakere fra hele landet. De representerer ulike aktørgrupper: en avgangstudent fra den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen, en første års nyutdannet lærer fra denne utdanningen, en andre års nyutdannet lærer fra forsøket med masterbasert femårig lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, en kvalifisert og erfaren veileder for nyutdannede lærere, en rektor fra en grunnskole og en representant for skoleeiernivået. Sirklene ledes av en forsker og har også to observatører som av og til kommer med innspill. Deltakerne er rekruttert fra partnerne i forskningsprosjektet STEP. Det vil si at de nyutdannede lærerne er rekruttert fra Lærerstudentene i Utdanningsforbundet, det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere har rekruttert erfarne veiledere med formell veilederutdanning, Utdanningsforbundet har rekruttert lærere og rektorer og KS rektorer og representanter for skoleiere på kommunalt nivå. Det er viktig å presisere at selv om deltakerne er rekruttert fra ulike interesseorganisasjoner og faglige nettverk, er det tydelig presisert i avtalene om deltakelse at de kun representerer seg selv, og

ikke den organisasjonen som de er rekruttert fra. Deltakerne kommer fra ulike steder i Norge og har blitt kjent med hverandre gjennom deltakelsen i aktør-forskningssirkelene som ble gjennomført digitalt.

Før vi kommer nærmere inn på våre analyser av data vil vi presentere teorigrunnlaget vi baserer oss på.

Teoretisk fundament

Aktiv deltakelse i profesjonsfellesskap er de to viktigste begrepene som kommer frem i analysen av datasettet. I dette kapitlet kommer vi inn på den teoretiske bakgrunnen for og vår forståelse av disse begrepene.

Profesjonsfellesskap

Skoler i Norge forventes å jobbe kontinuerlig med skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er lærerkollegiet som i fellesskap arbeider med skoleutvikling, ledet av rektor, andre i skoleledelsen og eventuelt initiert og støttet av skoleeier. Når man i dette fellesskapet tar opp problemstillinger, reflekterer over og lærer av erfaring, kan det fungere som et lærende fellesskap, et profesjonsfellesskap, et praksisfellesskap med felles mål (Wenger, 2004). I skolene brukes ofte begrepet profesjonsfellesskap om samarbeid som omfatter hele eller deler av kollegiet, det kan for eksempel være samarbeid på trinn eller i fagteam (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 3.5). I Norge ansettes nyutdannede lærere på samme vilkår og med de samme rettigheter og forpliktelser som sine kolleger. Dette innebærer at de skal ha samme muligheter som sine kolleger og inngå som likeverdige deltakere i skolens profesjonsfellesskap.

Ifølge Wenger (2004) har et praksisfellesskap tre viktige kjennetegn. Det første er gjensidig engasjement (*mutual engagement*), som fører til samhandling og relasjonsbygging mellom deltakerne i fellesskapet. Det andre er utvikling av et felles sett av redskaper (*shared repertoire*), for eksempel felles begrep, tilnærminger til dialoger, arbeidsmåter, prosedyrer og rutiner. Det tredje er felles aktiviteter (*joint activities*) for å nå et felles mål. Ved deltakelse i felles virksomhet inngår alle som ansvarlige partnere med felles interesser i meningsfulle forhandlinger for å videreutvikle denne virksomheten (Wennergren & Blossing, 2017, s. 52–56). Når gjensidig engasjement og utvikling av felles repertoar finner sted i felles aktivitet over tid, er grunnlaget, ifølge Wenger (2004), til stede for et praksisfellesskap hvor

alle parter lærer og utvikler seg sammen. Disse kjennetegnene er også sentrale innen forskning på kjennetegn på dialoger som læringsfremmende, kollektive prosesser for profesjonsutvikling og som kunnskapsgrunnlag i profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017; Bjørnsrud & Gjems, 2019).

Opplevelse av tilhørighet er grunnleggende for å kunne inngå i fellesskapets samarbeid og læring. Wenger (2004) beskriver tre måter å etablere tilhørighet: engasjement (*engagement*), justering til gruppa (*alignment*) og forestillingsevne (*imagination*). I et profesjonsfellesskap forventes det at deltakerne kommer med innspill og ideer som bidrar til å utvikle fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Samtidig som deltakerne i fellesskapet sammen bidrar til å utvikle det profesjonelle fellesskapet må de tilpasse seg de normer og regler som preger dette fellesskapet. Det kan være både uttalte og uttalte, formelle og uformelle regler og rutiner. Ifølge Wenger (2004) engasjerer legitime deltakere seg aktivt i læringsfellesskapet. Profesjonelle fellesskap som hegner om verdier som mangfold, åpenhet, likeverdighet og inkludering kan bidra til videre profesjonell utvikling for alle deltakerne (Heikkinen et al., 2012). Slike fellesskap forutsetter at ulike perspektiver og innspill anerkjennes og verdsettes som betydningsfulle for å utdype, forstå og videreutvikle dette fellesskapet. Ulike kompetanser, synspunkter og motsetninger ansees som konstruktive bidrag inn i fellesskapet. En slik verdsetting av kritisk, konstruktive innspill som betydningsfulle videreutvikling av forståelser fordrer at deltakerne har god forestillingsevne, man må kunne (og ville) anerkjenne perspektivmangfold og ta andres perspektiv (Kvam et al., 2024; Lauvås & Handal 2014; Schibbye, 2009).

Aktiv deltakelse

I et fungerende profesjonsfellesskap opplever deltakerne tilhørighet og anerkjennelse. Deltakerne setter pris på hverandres innspill, og det er mulig å diskutere og reflektere sammen. Slik utfordrer man hverandres perspektiver, samtidig som man anerkjenner spenninger som konstruktive og viktige for utvikling og læring.

Lave og Wenger nyanserer deltakelse i profesjonsfellesskapet ved å peke på at nye deltakere vil ha en perifer posisjon i starten for så å bevege seg mot en mer sentral posisjon:

Legitimate peripheral participation provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and

communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. (Lave & Wenger, 1991, s. 29)

De nyankomne kjenner ikke profesjonsfellesskapets normer og regler og er avhengige av å bli kjent med, og i noen grad tilpasse seg, fellesskapets tradisjoner. Samtidig trenger de nyankomne også muligheter til å delta aktivt og rom for å vise sitt engasjement. Fellesskapet vil ofte endre sine regler og normer litt og anerkjenner og inkluderer på denne måten de nye som legitime deltakere. Aktiv deltakelse og engasjement er da gjensidig og avhenger både av det etablerte fellesskapets anerkjennelse og den enkelte nyankomnes evne til å tilpasse seg og bidra aktivt inn i fellesskapet.

Skolens ledelse legger grunnlaget for et arbeidsmiljø hvor dialoger og samarbeid etableres slik at alle lærerne, også de nyutdannede, føler seg trygge og kompetente nok til delta aktivt (Gjems, 2019). Tillit, åpenhet og trygghet er ifølge Clement og Vandenberghe (2000) en del av grunnlaget for gjensidige læreprosesser knyttet til profesjonell utvikling. Gjensidige læreprosesser er også kjennetegnende for profesjonsveiledning slik det skrives fram innen et sosiokulturelt paradigme, der det dialogiske perspektivet har en sentral plass i gruppe- og kollektiv veiledning (Bjerkholt, 2017; Nordentoft et al., 2019). Gjensidige læreprosesser kjennetegnes av at alle deltakerne posisjoneres som aktive deltakere som presenterer sin kompetanse og samtidig anerkjenner de andres kompetanse (Cochran-Smith & Paris, 1995; Feiman-Nemser, 1998, 2010; Heikkinen et al., 2012; McLoughlin et al., 2011; Richter et al., 2013). Når deltakerne i et profesjonsfellesskap engasjerer seg, argumenterer for og mot, forhandler om hva som, for dem, gir mening og deltar i dialogene med ulik erfaring og kunnskap, da er det lagt et grunnlag for en gjensidig læreprosess i fellesskapet (Wenger, 2004). Imidlertid kan slike fellesskap også utvikle uskrevne regler, tradisjoner, som bidrar til at dialoger og aktivitet i liten grad fører til inkludering, tilhørighet, engasjement og likeverdig deltakelse. Et slikt fellesskap kjennetegnes ikke av verdiene som Lave og Wenger (1991) har beskrevet som nødvendige karakteristikk for lærende praksisfellesskap.

Metode

Data i dette prosjektet har, som beskrevet over, blitt samlet inn i arbeidet i to forskningssirkler (Bjerkholt et al., 2017; Bjerkholt & Stokke, 2017; Persson, 2016; Røise, 2022; Røise & Bjerkholt, 2020). Innsamling og analyse av data presenteres og diskuteres i dette kapittelet.

Vi har gjennomført og samlet inn data i to parallelle aktørforsknings-sirkler, og hver av sirklene har seks til åtte deltakere som representerer de ulike aktørene i prosjektet. Deltakerne i forskningssirklene er rekruttert gjennom organisasjoner fordi de har utmerket seg ved å delta aktivt i de respektive organisasjonene og ved henvendelser selv har vist interesse for å være med. Dermed er utvalgene i forskningssirklene ikke representative utvalg. Det er derfor grunn til å tro at deltakerne i forskningssirklene kan være mer engasjerte, mer kritiske, mer løsningsorienterte, mer diskusjonslystne og mer interesserte i tematikken enn gjennomsnittet innen sin aktørgruppe. Det betyr at vi i dette prosjektet vil få frem eksempler på hvilke utfordringer og muligheter visjonære engasjerte representanter, med et godt fotfeste i praksisfeltet, løfter inn i forskningssirklene. Dermed kan innspill fra denne gruppa fungere som inspirasjon til utvikling av skolesektoren.

Møtene i aktørforsknings-sirklene er digitale, deltakerne har ikke møttes fysisk. Møtene varer i to timer. Til hvert møte innleder forskeren med et tema og/eller spørsmål. Deltakerne informeres om temaet i invitasjonen til møtet, men det er helt opp til hver enkelt om og hvordan de forbereder seg. Til noen møter utfordres noen medlemmer i sirkelen til å starte møtet med et forberedt innlegg av relativt kort varighet, omtrent ti minutter. I forskningssirklene diskuterer deltakerne dagens tema uten at de er ansvarlige for å representere andre enn seg selv. Forskningssirklene har diskutert problemstillinger knyttet til overgang fra lærerstudent til nyutdannet lærer. De to sirklene har diskutert likelydende problemstillinger, men samtalene og diskusjonene har tatt ulike veier. Deltakerne er anonymisert i dette kapittelet slik at de kun framstår i kraft av hvilken aktørgruppe de er del av.

Datainnsamling og analyse

Vårt datagrunnlag er opptak av dialogene i de to aktørforsknings-sirklene (A-RC1 og A-RC2) hvor deltakerne har belyst og diskutert overgangen fra å være masterstudent i grunnskolelærerutdanningen til å være nyutdannet lærer med masterutdanning i grunnskolen. Dataene er samlet inn og lagret i henhold til regelverket om datahåndtering og er godkjent av Sikt. Møtene har vært avholdt digitalt tre ganger hvert semester og samtalene er tatt opp, transkribert og analysert (Braun & Clarke, 2006, 2019).

Transkripsjonene fra to møter i hver forskningssirkel, det vil si fire møter med en varighet på ca. to timer hver, danner datagrunnlaget for dette kapittelet. På det første møtet i A-RC1 og A-RC2 (november) var veilederne

for nyutdannede utfordret til å si noe om «Veiledningsordninger for nyutdannede og veiledning av nyutdannede med master». På det andre møtet i forskningssirklene (A-RC1 og A-RC2) var temaet «Gjensidig læring» drøftet, og spesielt diskuterte man hvilken kompetanse de nyutdannede kan trenge for å delta i kollegiet som et lærende fellesskap.

Transkripsjonene er justerte, slik at pauser og ytringer uten mening er fjernet. Upresise muntlige formuleringer er endret til skriftlige, og meningsinnholdet er bevart. Transkripsjonen er tematisk kodet og kategorisert (Braun & Clarke, 2006, 2019). I en datareduksjonsprosess (Strauss & Corbin, 1998) var et stort antall kategorier redusert til tre, som er grunnlaget for strukturen i presentasjonen av funn senere i teksten.

I referansene til transkripsjonene er det henvist til ARC, som står for *actor-researchcircles*, den ene forskningssirkelen har fått betegnelsen A-RC1 den andre A-RC2. Teksten er anonymisert.

Empirisk data og funn

I dette underkapittelet presenterer vi to hovedkategorier. I hver av kategoriene diskuterer vi også våre funn, før vi i neste underkapittel diskuterer våre funn på tvers av kategoriene og også legger frem noen tanker om veien videre.

Forståelse av et fellesskap

Det kollegiale fellesskapet nevnes på mange måter og i mange sammenhenger i samtalene i aktørforskingssirklene. Det er enighet blant informantene om at intensjonen for samarbeid i skolen er at «en lærerarbeidsplass kan fungere som et profesjonsfellesskap». De mener at et grunnlag for et slikt fellesskap er at «man skal kunne komme med sine meninger uavhengig om man tror man har rett eller galt, man skal kunne tørre å på en måte stå for det» (A-RC2,19.04.23, s. 42). Et profesjonsfellesskap beskrives som en arena for meningsutveksling der det er trygt å fremme argumenter og også uenighet; et fellesskapet der alle skal inkluderes.

Informantene representerer hver sin aktørgruppe, men kommer mange ganger tilbake til samspillet mellom aktørene. Det er helt i tråd med styringsdokumentene som legger vekt på et profesjonsfellesskap ved alle skoler som alle lærere inngår i. Skoleeiere skal legge til rette for slike fellesskap og

skoleledere leder dem. Alle informantene inngår derfor i slike profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19–20).

Alle erfarne lærere har dermed medansvar for at de nyutdannede inkluderes, og informantene forventer også at «alle bidrar» (A-RC1-nov, s. 2) i det felles arbeidet i kollegiet. De diskuterer ikke *om* de nyutdannede skal være aktive deltakere, men trekker, som vi skal se under, inn mulige hindringer for at aktiv og likeverdig deltakelse etableres. Det beskrives en felles intensjon om at man tar et «kollektivt ansvar» (A-RC1-nov, s. 5) og «deltar i samarbeidet om å løse oppgaver» (A-RC1-nov, s. 5).

En av de nyutdannede peker på at det kan være utfordrende å delta aktivt i profesjonsfellesskapet selv om hen opplever kollegene som inkluderende:

Ja, altså jeg tror nok alle nyutdannede kanskje er litt sånn usikre og engstelige, selv om det er et inkluderende kollegium. Det er liksom ikke sånn at jeg føler at noen av de tingene jeg kunne komme med nødvendigvis ville blitt kritisert eller at noen hadde vært uenige eller noe sånt. Og det er jo veldig inkluderende kollegium og alt sånn der, men fremdeles så er det litt skummelt å komme på en ny plass. (A-RC2, 19.04.23, s. 43)

Det kan være utfordrende, som nyansatt med teoretisk kunnskap på et høyere nivå enn de fleste av kollegene, å presentere denne kunnskapen. Usikkerheten bidrar til at den nyutdannede plasserer seg i periferien og trenger hjelp for å bevege seg inn i en mer sentral posisjon. Både de etablerte, erfarne lærerne og de nye må være åpne og inkluderende, men det er samtidig ei endring fra å være ny legitim deltaker til å være erfaren legitim deltaker med en sentral posisjon i gruppa (Lave & Wenger, 1991), altså en prosess som går over tid. Flere av informantene gir uttrykk for at det i praksisfeltet legges for lite til rette for at de nyutdannede tør å delta i dialoger og refleksjon i skolens profesjonsfellesskap. De nyutdannede opplever det som skummelt å delta aktivt, spesielt når de er helt nye.

Informantene i aktørforsknings-sirkelene gir generelt uttrykk for at samarbeidet der har fungert, at de har deltatt i utbytterike faglige samtaler og at dette har noen kjennetegn felles med et profesjonsfellesskap (Wenger, 2004). En veileder sier:

Så synes jeg at vi som kollegium da, her inne [som deltakere i forskningssirkelen] har fungert godt. Jeg synes det har vært veldig mye å lære. Jeg synes det er veldig spennende at vi er satt sammen såpass ulikt som vi er da [i forskningssirkelene] eller hva jeg skal si, det er liksom ja fra ulike områder innen det som handler om skole og

utvikling. Så det er så nyttig og fint og lærerikt å høre dere andre prate, så jeg synes det har vært veldig berikende og fint, rett og slett. (A-RC2, 19.04.23, s. 4)

Denne veilederen er opptatt av at samarbeidet i forskningssirkelen fungerer godt og sammenligner det med et velfungerende kollegialt fellesskap. Informantene uttrykker klart at å inkludere de nyutdannede er et felles ansvar, og at ulike meninger og kompetanser må komme til orde i et lærende fellesskap (A-RC2, 19.04.23, s. 4–12). De nyutdannede må være villige til å delta, men det er ikke alltid lett å være den nye. Informantene gir uttrykk for at det antakeligvis ikke bedrer inkluderingen at de nyutdannede har et høyere teoretisk faglig nivå.

En rektor peker på at for hen som skoleleder, oppleves hverdagen som hektisk og at mye av samarbeidet handler om drift, man diskuterer i for liten grad hva et profesjonsfellesskap skal være, diskusjonene blir faglig overflatiske. Hen stiller spørsmål ved om lærerkollegiene bruker for lite tid på å drøfte ulike problemstillinger, basert på et tydelig og saksrelevant kunnskapsgrunnlag (A-RC2, 19.04.23, s. 17–18). Denne rektoren har satt i gang tiltak for å gjøre noe med dette:

Jeg har prøvd i min arbeidsplass å kalle det det tredje rom. [...] ulike kompetanser møtes i et tredje rom, ikke i det faste rommet vi er i, men at vi kan ta oss tid til å diskutere læring, det vi har tid til her [i forskningssirkelen]. Det å diskutere hvordan [vi kan] ivareta de nyutdannede, diskutere læring, profesjonsfellesskap, egentlig. (A-RC2, 19.04.23, s. 19)

Rektor ønsker å skape en ny arena hvor man jobber for et samarbeid som baserer samtalene på kunnskap og hvor diskusjonene går i dybden. Rektor ønsker at denne arenaen skal skille seg fra hverdagen og knytter også «tid» til dette tiltaket, slik at de som møtes på denne arenaen har og tar seg god tid. «Det tredje rommet» kan altså i denne sammenhengen forstås som en måte å organisere og lede dialoger og samarbeid i profesjonsfellesskapet i en skole slik at refleksjon over læring, skolens viktigste mandat, kan ivaretas. På denne arenaen møtes «ulike kompetanser» og deltakerne får «tid» til å diskutere, dermed legges det til rette for at både de nyutdannede og de erfarne lærerne kan delta aktivt og likeverdige. Dette kan være en mulighet som skoleleder har for å inkludere den nyutdannede som aktiv deltaker i profesjonsfellesskapet, men skal det fungere, må både de erfarne og de nyutdannede lærerne gripe denne muligheten.

Skoleeieren følger opp kritikken av kvaliteten på profesjonsfellesskapene som framkommer i aktørforsknings sirkelen og fremmer et forslag om å etablere en utvidet arena med deltakere på tvers av skolene. Da vil deltakerne møtes med ulike perspektiver, ulike kompetanser og erfaringer fra ulike roller og skoler noe som kan føre til «bedre dynamikk» og «bedre utbytte» av samarbeidet (A-RC2, 19.04.23, s. 21). Skoleeieren følger dermed opp rektors ide om et fellesskap som kjennetegnes ved at man har tid og mulighet til utdypende faglige diskusjoner på den arenaen de benevner som et «tredje rom». Hen ser også mulighetene for å samarbeide på tvers av skolene for å lære av hverandre, slik at rommet for det interne samarbeidet utvides og inspireres utenfra. Rektors og skoleeiers tanker om å utvikle flere arenaer for samarbeid i profesjonsfellesskapet i skolene er helt i tråd med en rapport som presenterte dette som et alternativ til å utvikle profesjonelle fellesskap (Dahl et al., 2016).

Når informantene diskuterer muligheten for å bevisstgjøre og drøfte forståelsen av disse fellesskapene, omfatter det både innhold, organisering og de ulike profesjonsfellesskapenes normer og regler. I dialogene i forskningssirkelene presenterer de forslag til tiltak som eksemplifiseres og som blant annet omtales som «det tredje rom». Informantene er opptatt av å øke kunnskapen om og bevisstgjøre både lederne og de erfarne deltakerne i profesjonsfellesskapene om hvordan det kan oppleves å komme som nyutdannede lærere, det vil si som en perifer deltaker i slike profesjonsfellesskap. De framhever betydningen av å øke bevisstheten omkring mål for og hensikt med profesjonsfellesskapene, men også vise at de nyutdannedes kompetanse anerkjennes ved å etterspørre deres synspunkter og gi uttrykk for at også de nyutdannedes bidrag er viktige i fellesskapet. Dette er konkrete handlinger som nevnes som eksempler for å hjelpe de nyutdannede til å overkomme sin usikkerhet og redsel for å være aktive i profesjonsfellesskapene og dermed øke de nyutdannedes aktive engasjement og øke mestringen i profesjonsfellesskapene. Slike forslag om bevisstgjøring og gjennomgang av både innholdsmessige og strukturelle forhold som kan fremme eller hemme de nyutdannedes aktivitet og deltakelse, framstår som muligheter for å forbedre inkludering, engasjement og kunnskapsdeling i profesjonsfellesskapene.

Samtaletemaet i forskningssirkelene er ofte fokusert på at de nyutdannede har andre, og kanskje større, behov for tilrettelegging og støtte enn de mer erfarne lærerne. Det er enighet i forskningssirkelene om at systematisk

veiledning og avsatt tid med nyutdannede har stor betydning for de nyutdannedes profesjonsutvikling. Det kommer også frem at ledelsen og kollegene må legge til rette for ulike samtaler med de nyutdannede. En skoleeier sier:

Det som handler om kollektiv læring eller utviklingsprosesser i skoleverden, det er aktuelt for alle lærere om du er nyutdannet eller ei. Så det å ha en lang rekke læringsarenaer i arbeidshverdagen som en [inndrar] en nyutdannet i, det er og et veldig viktig aspekt. [...] hvis vi skal avgrense veiledning til en type avsatt tid med en erfaren lærer med et årshjul der en går innom ulike faste tematikker og noe valgfritt ut ifra den nyutdannede sine ønsker, så blir det for tynt. (A-RC2, 19.04.23, s. 41)

Skoleeieren gir uttrykk for at veiledning skjer både i de fastsatte, planlagte veiledningsøktene, slik prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede lærere legger opp til (Utdanningsdirektoratet, 2024), og i mer uformelle, ikke planlagte situasjoner. Informanten ønsker å dra de nyutdannede mer inn i den daglige sosiale og faglige virksomheten på skolen, inkludere dem mer intensivt og målrettet i et arbeidsmiljø hvor de tydelig blir invitert inn, samt legge til rette for faglige diskusjoner, svar på spørsmål og innspill i tillegg til fastlagte mer formaliserte veiledningssamtaler.

Når de nyutdannede inkluderes i arbeidsmiljøet, øker den uformelle delen av veiledningen. Man snakker sammen som kolleger, spør og diskuterer, og alle parter både får og yter hjelp og støtte. Hvis alle er med som likeverdige deltakere, er mulighetene for at også de nyutdannedes kompetanse og kunnskap får en større plass i profesjonsfelleskapene. Å bli møtt med større interesse for kunnskapen man har tilegnet seg fra lærerutdanningen, kan bidra til at de nyutdannede lærerne opplever at de er betydningsfulle deltakere selv om de er usikre og redde for å tydeliggjøre sin spesielle kompetanse og å avsløre manglende erfaring. I samsvar med Langelotz (2013) fremhever skoleeierne og lederne i aktørforsknings sirkelene betydningen av sitt eget ansvar for å bedre ivareta både de nyutdannede lærernes og de erfarne kollegenes behov for å få innsikt i hverandres kompetanse. Det er lederne (i noen situasjoner også veilederne) som har mandat til å justere normer, regler og det dialogiske klimaet slik at det blir lettere for de nyutdannede å komme fram med sin kompetanse, sine ideer og refleksjoner (Bjerkholt, 2017; Bjerkholt & Stokke, 2017; Freire, 1974; McLoughlin et al., 2011; Schibbye, 2009).

I datamaterialet vårt finner vi at Kunnskapsdepartementets bruk av begrepet profesjonsfelleskap kan ha ført til nye tanker og tiltak for å legge til rette for samarbeid, noe som også kan se ut til å påvirke de nyutdannedes situasjon positivt. Vi ser også at begrepene faglige fellesskap og

profesjonsfellesskap muligvis har vært brukt i så mange ulike sammenhenger at de har fått en mer dagligdags betydning i skolen. Det vil si at kjennetegn som Lave og Wenger (1991) vektlegger for profesjonsfellesskap (praksisfellesskap) blir mindre tydelige og vektlagt i det daglige.

Aktiv deltakelse i profesjonsfellesskap

Et profesjonsfellesskap er sammensatt av deltakere som har et felles fokus og som engasjerer seg aktivt i arbeidet mot et felles mål. Informantenes forståelse av et slikt fellesskap er presentert ovenfor. Da informantene i samtalene la stor vekt på betydningen av aktiv deltakelse i slike fellesskap går vi i dette underkapittelet i dybden på dette med fellesskap.

Verdsetting av de nyutdannede som personer, er sentralt i kategorien over, mens verdsetting av kompetanse også har stor betydning. Verdsetting som person og verdsetting av kompetanse er samtidig elementer med betydning for deres vilje og mulighet til aktiv deltakelse i et profesjonsfellesskap. En avgangstudent legger vekt på at både kompetanse fra mastergraden og kompetansen til de erfarne lærerne har verdi når man kommer inn som nyutdannet, nytilsatt lærer:

Og så har vi jo snakket litt om sånn samarbeidskultur og gjensidig læring i skolen og [jeg har] gjort meg noen tanker om hvordan vi kan, hvor viktig det er, liksom, å styrke samarbeidet i et lærerkollegium, og at vi verdsetter kompetansen både til de nye og de nyutdanna lærerne og også de som er mer erfarne, og hva er det vi kan bidra med på vår egen måte, da. (A-RC2, 19.04.23, s. 10)

Masterstudenten er opptatt av at som nyutdannet går man inn i dette etablerte fellesskapet, den etablerte samarbeidskulturen. Der må man bidra på sin egen måte, men da kan man også nyte godt av den felles styrken ved å samarbeide og lære av hverandre.

Samtidig er det ikke så enkelt som det umiddelbart kan fremstå. De nyutdannede viser til formuleringer fra kollegene og ledelsen som kan øke terskelen for å tørre å søke hjelp. Når en kollega sier «det er bare å spørre, men ...» (A-RC2, nov, s. 38), gir et slikt utsagn den nyutdannede en opplevelse av at kollegene er vennlige og imøtekommande, men at det samtidig er tydelig at alle har mye å gjøre – spørsmålene må ikke ta for lang tid eller være for kompliserte.

En viktig forutsetning for utbytte av deltakelse i profesjonsfellesskap for de nyutdannede, er følelsen av å bli sett og hørt – det at kollegene i noen grad etterspør de nyutdannedes perspektiv, behov og kompetanse,

at deres kompetanse verdsettes. Det er altså ikke nok at det er muligheter for at de nye kan spørre de erfarne, de erfarne må også vise interesse for de nyutdannedes kompetanse. Dette kan bidra til å gi de nyutdannede en legitim posisjon i profesjonsfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Utveksling og verdsetting av hverandres kunnskap øker også det felles repertoaret i profesjonsfellesskapene. Gjensidig læring der dialogene i hverdagen og i profesjonsfellesskapene bidrar til at det bygges opp et felles kunnskapsgrunnlag, som inkluderer de erfarne og de nyutdannedes kompetanser og ideer, kan dermed videreutvikle skolens pedagogiske virksomhet (Wenger, 2004).

For å bidra til aktiv deltakelse for alle, bør profesjonsfellesskapene, ifølge informantene, være arenaer kjennetegnet av dialogisk samarbeid som å lytte, anerkjenne, verdsette og bekrefte hverandre på en slik måte at aktiviteten bidrar til at deltakerne lærer av hverandre. De framhever at det må være rom for at både nye og erfarne lærere, kan prøve og feile. En informant sier at «samtidig får man en trygghet som gjør at man våger å prøve ting [som bidrar til] en trygghet som også gjør at man våger å feile» (A-RC2, 19.04, s. 14).

Slike kvaliteter trekkes fram som betydningsfulle kjennetegn på hva som kan bidra til at den enkelte nyutdannede føler seg anerkjent som fagperson og opplever at det er trygt å delta i og dele erfaringer i fellesskapet. Deltakerne i begge aktørforsknings-sirkelene peker på betydningen av at det i fellesskapene er rom for nye perspektiver og kritisk tenkning, og at dette foregår i dialogisk samspill (McLoughlin et al., 2011). Da ligger det bedre til rette for aktiv deltakelse i fellesskapet.

Aktivt samarbeid i profesjonsfellesskapet er noe informantene legger vekt på. Dette samarbeidet har noen kjennetegn, og informantene presenterer «spilleregler» og «god kommunikasjon» som to av disse (A-RC1, nov., s. 14). Spilleregler er en metafor som kan fortelle oss at det er, og må være, noen felles forventninger til og noen regler for hvordan man går aktivt inn i samarbeidet. Spilleregler kan i utgangspunktet ikke forhandles. Spillereglene kan være ulike fra skole til skole, men har likevel noen felles, overordnede kjennetegn. Flere av disse er tatt opp ovenfor, eksempelvis å inngå i dialogiske prosesser, anerkjenne hverandre samt reflektere kritisk over både egen og andres undervisning. En metafor som henviser til å spille kan også tolkes i retning av at noen vinner og noen taper, slik det ofte er i spill. Samtidig har deltakerne lagt vekt på likeverdigheten og gjensidigheten i arbeidet i profesjonsfellesskapene, så det er ikke grunnlag for å tolke begrepet spilleregler i retning av at man aksepterer tapere i dette samspillet. Derimot kan man kanskje trekke inn et annet kjennetegn ved spill, nemlig at deltakerne ofte spiller fordi de synes

det er gøy. Engasjement, interesse og moro ser ut til å henge sammen med informantenes forståelse av aktiv deltakelse i profesjonsfellesskap.

Tid, eller kanskje oftere mangel på tid, er et tema som ofte kommer frem i samtalene i forskningssirkelene. De nyutdannede gir uttrykk for at de har mye å gjøre og har det travelt: «[Det er] ikke tid til noe profesjonsfellesskap ut over det å holde hjula i gang» (A-RC1, nov., s. 7). De erfarne lærerne sier seg enige, de både husker selv og ser hvordan nye kolleger strever med at tida ikke strekker til. Skolen som arbeidsplass kjennetegnes av et tidspres, og dermed prioriteres aktiviteter som oppleves som nyttige eller obligatoriske. Å delta i profesjonsfellesskapet må derfor oppleves som nyttig både for de nyutdannede og for lærere som har vært i jobb i lengre tid, hvis man skal regne med at de skal engasjere seg aktivt i samarbeidet. Deltakerne i forskningssirkelene beskriver hvordan de tenker at deltakelse i lærersamarbeidet kan oppleves som tidkrevende og kanskje ikke alltid like nyttig. Samtidig har de, som vi har presentert over, omtalt kjennetegn på velfungerende og nyttige profesjonsfellesskap som man kan tilstrebe å få fram i samarbeidet på hver enkelt skole. Dette plasserer et spesielt ansvar på skolens ledelse og på kollegene. Som beskrevet tidligere, har den nyansatte sjelden en plass i fellesskapet som legitimerer til store umiddelbare endringer. Samtidig oppleves tidspreset som sterkt for den nyutdannede, noe som også kan være til hinder for aktiv deltakelse.

Når profesjonsfellesskapet fungerer og lærerne diskuterer relevante problemstillinger, bygges det opp innsikt, forståelse og kunnskap – noe både de nyutdannede som er i sitt første og andre år som lærere mener at det er verdt å bruke tid og krefter på. Dette fellesskapet erfares da som så verdifullt at til tross for at hverdagen oppleves som hektisk, er det viktig og lærerikt å delta aktivt. Hvis de nyutdannede ikke deltar aktivt i profesjonsfellesskapene på skolen de første årene de er ansatte, kan det tyde på enten at innholdet ikke oppleves relevant, eller at samtaleklimaet, ledelsen av disse fellesskapene, strukturen eller formen oppleves som ekskluderende. En slik situasjon fører til at skolen i liten grad får nyttiggjort seg av de nyutdannede lærernes perspektiver, kunnskap, erfaringer og kompetanse.

Oppsummering med fokus på gjensidig læring

Innenfor hver av kategoriene ovenfor har vi diskutert funn. Gjensidig læring mellom de nyutdannede, de erfarne lærere og ledelse har i arbeidet kommet fram som et tema på tvers av kategoriene.

De nyutdannede kollegene trenger støtte og kan blant annet få dette i likeverdig, strukturert samarbeid i profesjonsfelleskapene. I et slikt samarbeid er det etablert et grunnlag for gjensidig læring. Utvikling av fellesskap er avhengig av ledere som har innsikt i og kunnskap om utvikling og etablering av inkluderende profesjonsfelleskap, samt evner å legge til rette for gjensidig læring. Læring for alle parter kan skje i fellesskap med kompetente likeverdige deltakere der man føler seg trygg og inkludert og er komfortabel med å dele sine erfaringer og kunnskap. I et slikt fellesskap mottas bidrag på en respektfull og anerkjennende måte, slik at den enkeltes aktivitet, engasjement og vilje til å dele blir styrket, og at de nyutdannede føler seg så komfortable at de tør å trekke fram nyere forskning, sin fagkunnskap og sin didaktiske innsikt. Fellesskap som kjennetegnes av disse kvalitetene kan også føre til at de nyutdannede gir kollegene innblikk i sin kunnskap om analyse og forskende tilnærminger til utvikling av forståelse og innsikt i gitte problemstillinger. Med en intensjon om å bygge på likeverdighet og inkludere alle deltakernes kompetanse, kan det etableres profesjonelle fellesskap som bidrar til gjensidig læring (Wenger, 2004).

Veien videre

Informantene, deltakerne i aktørforskningsnettene, jobber ikke på samme arbeidsplass og kjenner ikke hverandre ut over at de har snakket sammen i de digitale forskningsnettene. Deres felles vurderinger er uttrykk for hvordan situasjonen kan være, ikke nødvendigvis hvordan den er. Samtidig er informantene godt kjent med hverdagen i norsk skole, og vurderingene deres er derfor godt forankret i en reell hverdag på ulike steder i Norge. De har lagt fram visjoner, ønsker og, til en viss grad, deres individuelle intensjoner. Basert på deres kjennskap til det daglige livet i skolen mener vi at deres ideer kan være til inspirasjon for skoler av ulik størrelse, i mange profesjonsfelleskap. Funn og refleksjoner som kommer frem i dette prosjektet kan både stimulere til, og motivere for, å legge til rette for gjensidig læring for skoleeiere, skoleledere, lærere, veiledere og nyutdannede lærere over hele landet. Kjennetegn ved og muligheter for gjensidig læring kan også spilles inn til lærerutdanningene og inspirere til å forberede studentene til yrkeslivet, ikke bare på undervisning i klasserommet, men også for å delta i samarbeidet profesjonsfelleskapene i skolen kan gi.

Hensikten med å innføre femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning var å bedre kvaliteten i norsk grunnskole blant annet ved å øke

fagkunnskapen og sammenhengen mellom teori og praksis, samt styrke forskningsbasert kunnskap og forskende arbeidsmåter og dermed en mer kunnskapsbasert skole (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det internasjonale ekspertpanelet som fulgte innføringen av femårig grunnskolelærerutdanning konkluderte med at utdanningen og målsettingen med reformen var ambisiøs og viktig, men viste også til at en forutsetning for å lykkes med dette arbeidet ville være et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom det som vektlegges som betydningsfullt i skolene og det som vektlegges som betydningsfullt i lærerutdanningene. Å vurdere hvordan dette samarbeidet kan organiseres er ikke en del av dette prosjektet, men det er naturlig å knytte noen forventninger til betydningen av å legge opp til gjensidig læring. Et tett og forpliktende samarbeid mellom praksisfeltet – skolene – og lærerutdanningen kjennetegnes av at begge parter lærer, utvikler seg og påvirker hverandre i disse læringsprosessene som slik kan karakteriseres som gjensidig læring (Cochran-Smith et al., 2020).

Når vi kombinerer begrunnelsene for å innføre masterutdanningen med funn i dette kapitlet ser vi at informantene i forskningssirkelene mener at masterutdanningene vil øke kvaliteten i skolen, men at det forutsetter gjensidig læring mellom de nyutdannede med masterutdanning og lærere og ledelse i skoleverket som eventuelt ikke har masterutdanning. Denne gjensidige læringen kan man legge til rette for i de profesjonsfellesskap som allerede fungerer. Men gjensidig læring oppstår ikke av seg selv; ledere og deltakere i disse fellesskapene må legge til rette for og jobbe med at kolleger kan lære av hverandre. Spesielt de nyutdannede trenger støtte i denne prosessen nettopp fordi de er nye og usikre på hvordan de kan forholde seg til situasjonen og hva som forventes av dem (Olsen et al., 2022).

En masterutdanning, altså ei utdanning på et akademisk og teoretisk høyt nivå, kan være et godt grunnlag for gjensidig læring. Den nyutdannede entrer kollegiet med omfattende teoretisk bakgrunnskunnskap og har noe å tilføre profesjonsfellesskapet. Erfaringene som lærere i lærerkollegiet har, kan være omfattende og føre til høyt nivå på den praktiske kompetansen. Denne kompetansen er relevant og nødvendig for å sikre kvalitet på elevenes utdanning. De erfarne lærerne og de nyutdannede har ulike kompetanse som de kan bidra med i fellesskapet. Det ligger tilsynelatende til rette for gjensidig læring, men funn i dette forskningsprosjektet viser at ledelsen må legge til rette for at alle opplever at de kan delta aktivt i et lærende profesjonsfellesskap.

Forfatterbiografier

Janne Madsen er professor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i pedagogikk ved lærerutdanningen, først og fremst med fokus på begynneropplæring. Hennes forskningsinteresser er først og fremst overgangen fra student til nyutdannet lærer, kommunikasjon og begynneropplæring. Madsen jobber for øyeblikket med et temanummer om *Lekbasert undervisning i lærerutdanningen*.

Eva Bjerkholt er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er lærerutdanning, overgang fra utdanning til yrke og profesjonsveiledning. Hun leder det nasjonale «Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere», det nordiske tverrsektorielle nettverket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere «NTI: Nordic Teacher Induction» og i er ledelsen for det europeiske nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Bjerkholdt er også forskningsleder for «STEP: Partnership on Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher», finansiert av Norges forskningsråd 2021–2025.

Referanser

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap – forskningssirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 157–168. <https://doi.org/10.1826/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.). (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Clement, M. & Vandenbergh, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cochran-Smith, M., Alexanderson, M., Ellis, V., Grundnoff, L., Hammerness, K., Oancea, A. & Toom, A. (2020). *Transforming Norwegian teacher education: The final report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Education*. NOKUT.
- Cochran-Smith, M. & Paris, P. (1995). Mentor and mentoring: Did Homer have it? I J. Smith (Red.), *Critical discourses on teacher development* (s. 181–202). Cassel.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvenes, K. G., Skagen, K., Skrovset, S., Thue, F. W. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63–74. <https://doi.org/10.1080/0261976980210107>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. I J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Red.), *Past, present and future research on teacher induction. An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Rowman & Littlefield Education.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk* (S. L. Hagen, Overs.). Ad Notam Gyldendal.
- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfelleskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems, *Praksisfelleskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16–35). Universitetsforlaget.
- Heikkinen, H. L. T, Jokinen, H. & Tynjälä, P. (Red.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.
- Holmer, J. & Starrin, B. (1993). *Deltagarorientert forskning*. Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2014, 3. juni). *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå* [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2014/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del>
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Langelotz, L. (2013). Teachers' peer group mentoring – nine steps to heaven? *Education Inquiry*, 4(2), 375–394. <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22079>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J. W. & Russell, R. (2011). *Peer-to-peer: An e-mentoring approach to developing community, mutual engagement and professional identity for pre-service teachers*. Australian Association for Research in Education.
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S. & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv akademisk vejledning: Fra forskning til praksis*. Aarhus Universitetsforlag.
- Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjørdemaal, F. R., Jakhelln, R., Madsen, J., Sandsmark, J. & Stenseth, A.-M. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen: Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke*. <https://hdl.handle.net/11250/3028158>
- Persson, S. (2016). Mötet mellan kunnskapsformer: Forskningscirkeln och den skolnära forskningen. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 159–174). Studentlitteratur.
- Richter, D., Kunter, M., Ludtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teacher and Teacher Education*, 36, 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Roise, P. (2022). *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering. En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3019007>
- Roise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningsssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning og forandring*, 3(1), 1–23. <https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Veiledning av nyutdannede*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet* (B. Nake, Overs). Reitzel.
- Wennergren, A. C. & Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 47–59.

KAPITTEL 11

Hva står på spill? Om veiledning i lokal skoleutvikling

Anne Liv Kaarstad Lie Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this autoethnographic study, I follow my supervisory role in a partnership with eight school owners. Partnerships are based on equivalence, and I use my own notes and logs as data in the study. The data were collected over a period of eight months. The material is used to shed light on the research questions: Which categories of opinion help to move cooperation towards common understanding? What significance does professional language have? What is the significance of contexts? By exploring and playing with autoethnography as a research method, I analyze the data in scenic descriptions. The discussion is done in light of theories within the cybernetic tradition of systemic guidance such as Bateson. It is advocated to be true to oneself in the supervisory role. Findings show that an important point in the supervisory role is to use analysis tools known from well-known supervisory roles and use this in new projects. Findings indicate the necessity of feedback to supervisors and that this is put into a system. Collective change processes only occur when tensions are resolved and shared meaning is accepted.

Keywords: autoethnography, systemic guidance, opinion categories, regulatory feedback

Innledning

Klokken er 11.30 og jeg sitter i et møterom på campus. Jeg liker å være først i rommet. På en måte håper jeg å fylle rommet med ro. Om en halv time kommer skoleeieres representanter fra flere kommuner. Vi har samarbeidet i flere år, men det er av og til nye deltakere ettersom noen bytter jobb eller rolle. Skoleeierne har ansvaret for flere hundre lærere og skoleledere. Jeg opplever at de gjør alt de kan for at deres skoler skal lykkes i arbeidet med elevene. De vil at elevene skal lykkes også, derfor opplever jeg min jobb som meningsfull. På vegne av universitetet er mitt mandat å veilede på måter som gjør at skoleeiere opplever å få støtte og styrke med kompetanseutvikling for lærere, ledere og andre ansatte i skolene.

Teksten over er fra mitt eget refleksjonsnotat jeg skrev før et veiledningsmøte med flere skoleeiere som samarbeidet om lokal skoleutvikling. I ordningen *desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskoler* (Dekomp) samarbeider vi lærerutdannere ved universitetet med skoleeiere om kompetanseutvikling. Ordningen er innrettet som et partnerskap der vi er likeverdige, men har ulike roller (Utdanningsdirektoratet, 2023). Min veiledningsrolle er å bidra til å utvikle kunnskap i lærerutdanningen og for lærere og andre ansatte i skolene. Kommunenes rolle som skoleeiere er å definere hva som er de lokale behov for profesjonskompetanse. Min veiledningsrolle er å veilede i grupper med profesjonsutøvere. Et sentralt aspekt er kontinuerlig refleksjon over utfordringer i praksis og hvordan forholdet mellom teori og praksis kan forstås (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 426; Kvernbekk, 2001; Lauvås & Handal, 2014). I veiledningsrollen bruker jeg lytting aktivt (Egan & Reese, 2023) og noterer tilbakemeldinger, *feedback*, for å kunne tolke og forstå der og da, men også for å kunne analysere de lærende dialogene i ettertid. Dette er en kunnskapsform som bygger på deltakelse og dialog. Bjerkholt (2017, s. 67–68) diskuterer i boka *Profesjonsveiledning* begrepet ad-hoc-samtaler som en form for lærende dialoger. Hensikten med samtalene er læring og utvikling. Å *fasilitere* er et psykologisk begrep og betyr å fremme eller lette. For eksempel en persons tilstedeværelse påvirke andre personers reaksjonsmåter og handlinger. Jeg har fasilisert læring i kunnskapsorganisasjoner de siste femten årene, og kommer ofte i situasjoner der jeg må lytte meg fram og notere tilbakemeldinger før jeg gir respons. I noen møter opplever jeg å få så mye informasjon at tankene nesten stopper opp og hodet føles helt tomt. Det kan oppleves litt overveldende når informasjonsflyt og samtalemønstre former seg som komplekse. Men gjennom årene har jeg erfart overraskende

ofte at ting løser seg. Ofte handler det å påminne hensikten for møtet eller samlingen, og på den måten samle samtaletrådene rundt hensikten.

Min veiledningsrolle er i denne studien å være lærerutdanner i etterutdanningen for lærere og skoleledere. De er ansatt i kommuner og er ikke studenter i studier eller på campus. Det er skoleeiere som har ansvaret for kompetanseutvikling for lærere, ledere og andre ansatte i grunnskoler. I studien blir skoleeiernivået ledere og rådgivere omtalt som veisøkere, og jeg bruker termen fagteam om samlinger mellom universitet og skoleeiere. I et systemisk perspektiv er universitetet og kommunene likeverdige parter som gjennom dialoger skal gjøre hverandre gode. Studien retter oppmerksomheten mot møter mellom partene og en lærerutdanner sin veiledningsrolle i *desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskoler* (Dekomp) (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 84).

Tidligere forskning

Menneskelige samspill er i kontinuerlig endring, og den relasjonelle resonansen skjer ofte i øyeblikk. Den tyske sosiologen Luhmann (2009) introduserte begrepet *resonans* for å beskrive samspill i sosiale prosesser. *Kontekst* er ikke bare stedet mennesker møtes på, men den psykologiske og mentale rammen vi forstår et fenomen eller en observasjon innenfor (Jensen, 2009; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 96). Veiledningsstrategien «handling og refleksjon» (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 2014) bidro til en perspektivendring av veiledningsrollen, fra ekspert til kritisk venn. Strategien bidro til at veisøkere bidro til refleksjon over egen praktiske yrkesteori (Bjerkholt, 2017). Handal og Lauvås framhevet betydningen av at veiledningen skulle foregå som avtalte, planlagte veiledningssamtaler skjermet fra annen yrkesutøvelse (Bjerkholt, 2017). Systemisk veiledning blir ofte plassert innenfor den kybernetiske tradisjonen for kommunikasjonsteori. Det systemiske er det sirkulære feedback-paradigmet der tilbakemeldingene er i uopphørlig bevegelse (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 78). Disse to veiledningsstrategiene legger begge vekt på refleksjon, dialogen som et sentralt verktøy og bevisstgjøring av veisøkers yrkesutøvelse og egen praksis. Det som skiller systemisk veiledning fra den andre er oppmerksomheten på veisøkeres praksiser som skjer i den konteksten de praktiserer i. Veiledningen er i større grad opptatt av veisøkers deltakelse og påvirkninger i den sosiale konteksten profesjonsutøvelsen pågår i (Bjerkholt, 2017; Jensen & Ulleberg, 2019; Ulleberg, 2004).

I norsk sammenheng fikk forskning på systemisk veiledning økt oppmerksomhet gjennom den nasjonale satsingen for skolebasert kompetanseutvikling i ungdomstrinnet fra 2012 til 2017, *ungdomstrinn i utvikling* (Postholm et al., 2017). Det var 1114 skoler som i perioden fikk veiledning av et nasjonalt veiledningskorps som var satt sammen av representanter for skoleeiere på kommunenivå og vitenskapelig ansatte ved universiteter og høyskoler. Det ble for første gang igangsatt følgeforskning på et nasjonalt utviklingsarbeid som hadde til hensikt å øke læreres kunnskap og ferdigheter i grunnleggende ferdigheter og klasseledelse. Veiledningskorpset, bestående av veiledere fra skoleeiere, skoler, universitet og høyskoler, veiledet skolene i utvalgte kvalitetsområder. Hvert korps veiledet i prosjekter bestående av flere skoler over tre år (Postholm et al., 2017). Veiledningskorpset hadde interne samlinger for å bruke logger fra eget arbeid til å utvikle korpsdeltakernes veiledningskompetanse. Et veiledningskorps fulgte skolens utviklingsarbeid og støttet skolens arbeid med å utvikle kunnskap om praksis. Følgeforskningen som var initiert av Kunnskapsdepartementet fulgte utviklingsarbeidet med forskningsrapporter før (Sjaastad, 2015), underveis (Caspersen & Wendelborg, 2016; Elstad et al., 2018) og ved avslutning av prosjektet (Postholm et al., 2017). Det ble med dette delt ny kunnskap om veiledningens påvirkning på utviklingen av profesjonell praksis ved å evaluere profesjonsdeltakernes læringsutbytte. Rapportene ble henviset til som kunnskapsgrunnlag da ordningen for desentralisert kompetanseutvikling i grunnopplæringen ble utviklet (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 84) og universiteter og høyskoler fikk i mandat å støtte og styrke skoleeiere i deres oppgaver (Lie, 2022). Lærerutdannere i universiteter og høyskoler ble med dette gitt en ny veiledningsrolle i kompetanseutviklingen for lærere og skoleledere i skoler. Hensikten med denne studien er å bidra til å identifisere noe av det som kan påvirke kommunikasjons- og relasjonsmønstrene i den nye veiledningsrollen lærerutdanningen har i lokal skoleutvikling.

Avgrensning og forskningsspørsmål

I systemisk grunnlagsforståelse prøver vi å forstå, tolke og konstruere ut fra et felles *kart* for å finne fram i et *terreng*. Skolens læreplaner er en form for slike kart for å finne fram til god praksis i skolens terreng. Veiledningsrollen i Dekomp (Utdanningsdirektoratet, 2023) har et utgangspunkt i at kommuner som skoleeiere har søkt om tiltak i tilskuddsordningen, noe som stort

sett innfris når kriteriet om samarbeid med et universitet eller en høyskole (UH) er innfridd. Skoleledere og lærere vil kunne oppleve at veiledningen er pålagt av arbeidsgiver hvis de ikke har vært involvert i behovet for tiltak. Som veileder har jeg tilgang til egne refleksjonsnotater som jeg skriver under og etter samlinger og veiledningsmøter. I studien vil jeg undersøke hvordan jeg kan bruke notater og loggføring for refleksjon for å styrke egen veiledningskompetanse. Dette utgjør analysegrunnlaget i studien. Jeg vil i studien følge egen forståelsesprosess gjennom tre samlinger og møter med deltakere fra skoleeiernivåene i åtte kommuner. Jeg anvender Batesons kommunikasjonsteori (1972, 1991) i studiens tilnærming. Dette handler om *hva* et menneske vet som et resultat av *hvordan* det tilnærmer seg kunnskap på ulike måter. Som antropolog mente Bateson at det finnes et mangfold av virkeligheter. Hver menneskes virkelighet er knyttet til der mennesket lever, og den sosiale praksisen det er en del av.

Teori

Gjennom hele sitt liv var Bateson opptatt av mønstre og prosesser i samtaler. Han forsket og skrev i fem tiår innenfor et bredt fagfelt som biologi, psykologi, antropologi, familierapi og filosofi. Her konsentrerer vi oss om hans studier innen menneskelige kommunikasjon i kontekst, kybernetikken som *regulerende tilbakemeldinger* (feedback) og samhandling. Et sentralt begrep i kybernetikken er «feedback», her: tilbakemeldinger, noe Bateson pleide å uttrykke som «nyheter om en forskjell». Det er igjen det vi omtaler som forgreningspunkter i samtaler der vi kan skifte retning underveis i en samtale. Jensen og Ulleberg (2019; Ulleberg, 2014) beskriver slike samtaler i møter mellom mennesker som skapende sosiale verdener som er uferdige, uforutsigbare og flertydige. Det som Bateson var genuint interessert i, uansett om han forsket på interaksjoner mellom familiemedlemmer, delfiner eller profesjonelle fellesskap, var nettopp mønstrene i kommunikasjonene. Lock og Strong (2014) bruker ordspillet «samtaledanser» i sin beskrivelse av slike kommunikasjonsmønstre. Vi skal se nærmere på noen av Batesons begreper.

Mennesker oppfatter, tolker og forstår informasjon i dialoger ut fra tidligere erfaringer og den konteksten man er en del av. Veiledningsrollen i grupper med profesjonsutøvere vil ut fra Batesons feedback-forståelse være avhengig av hvordan man setter feedback i system. Feedback kan gi informasjon som er med å ramme inn forståelse for veiledere. Ulleberg har

utviklet en modell for eskaleringen av interaksjonsmuligheter etter hvert som antall deltakere i samtale øker. Hvis det er to deltakere i en kommunikasjon, er det en interaksjon mellom dem. Hvis det er fire deltakere er antall interaksjoner steget til seks (Ulleberg, 2020). Tjueseks deltakere utgjøre 325 mulige interaksjoner. Informasjonen som sendes mellom deltakerne har behov for en kontekst som rammer inn samtalenes innhold. Det som var viktig for Bateson var at vi lager referanserammer med beskrivelser slik at det blir til hjelp for abstraksjonsnivåene som foregår i samtaler (jf. Bateson, 1972; Lock & Strong, 2014). Kontekstmarkører er ord, forklaringer, gjenstander og steder som leder oss til å fortolke budskap i samtaler. Han skilte mellom to nivåer i mønstrene: *proto-læring* og *deutero-læring*. Proto-læring referer til utviklingen av spesifikke ferdigheter eller forståelse, mens deutero-læring referer til det abstrakte læringsnivået der man lærer å lære. Den abstraksjonen som foregår her betegnes ofte som meta-læring (Lock & Strong, 2014).

Metakommunikasjon er å kommunisere på flere nivåer. Slik Bateson bruker begrepet, er all kommunikasjon også metakommunikasjon (Baltzersen, 2008; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 154). Bateson brukte meta-nivået om kommunikasjon som både er eksplisitt eller implisitt, intuitiv eller planlagt, språkliggjort eller ikke (Bateson, 1972, s. 163). I samtalers budskap er det menneskelig å legge til abstrakte egenskaper som «kjærlig», «fiendtlig» eller «avhengig», noe Bateson (1972, s. 275) betegnet som omvendt epistemologi: Ordene er verbalt kodete beskrivelser av mønstre i kombinasjon med det utvekslende budskapet. I realiteten legger det grunnlaget for relasjoner. I senere deler av karrieren ble Bateson opptatt av *makt* i samtaler som trussel mot økologien i relasjonene og i relasjonsmønstrene.

Kybernetikken kom til å legge grunnlaget for nye og sirkulære beskrivelser av kommunikasjonen. Det var allerede på slutten av 1940-tallet at Bateson startet forskning innenfor psykiatri (Lock & Strong, 2014, s. 235). Dermed begynte han studiene som gjorde ham sentral i utviklingen av systemisk syn på menneskelige problemer og løsninger. Han fikk et forskningsstipend som gjorde at han kunne knytte til seg flere forskere. Jackson var et sentralt navn i denne perioden, og boka som best oppsummerer denne delen er *Pragmatics of Human Communication* (Watzlawick et al., 1967), der fokuset var på terapeutiske anvendelser. Hayley var en annen nøkkelperson i denne forskningen.

Kybernetikk er ofte forbundet med dataspråk. Det var spesielt oppmerksomhet på feedbackbegrepet (tilbakemeldinger) som gjorde det mulig

å beskrive samspill sirkulært. I for eksempel en krangel kan en replikk forsterke krangelen, mens en annen replikk kan dempe opplevelsen av uenighet (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 411). På samme måte kunne man beskrive hvordan sosiale og politiske prosesser utviklet seg, noe sosiologen Luhmann gjorde rede for ved begrepet *resonans*, å beskrive et forhold mellom et system og omverdenen (2009).

Metode

I denne studien på veiledningsrollen i lokal skoleutvikling, velger jeg å bruke autoetnografi som forskningsmetode. Mine personlige refleksjoner vier oppmerksomhet til resonansene i det sosiale samspillet. På den måten vil mine subjektive erfaringer gis plass og betydning i forskningsfeltet. Jeg har skrevet egne refleksjonsnotater i åtte måneder i en oppstartsfase av et samarbeidsprosjekt. Notatene er skrevet ned under og umiddelbart etter møter, og hensikten var å anvende notatene som et kunnskapsgrunnlag i min studie av veiledningsrollen. Refleksjonsnotatene er digitale og består av 12 A4-sider. Batesons (1972) begreper knytter kapittelets vitenskapelige posisjonering til sosialkonstruksjonismens læringsteori. Dette er en filosofisk retning som vil forstå hvordan mennesker konstruerer sin virkelig gjennom språklige interaksjoner med andre mennesker. I denne studien handler dette om å få ny kunnskap om egen veiledningsrolle i lokal skoleutvikling. For å belyse egen læringsprosess sorterer jeg refleksjonsnotatene kronologisk. På den måten kan jeg identifisere hva som bidrar til kunnskapskonstruksjon som utvikles i interaksjon mellom meg og deltakerne, deres erfaringer og innholdet i møtene (Eik et al., 2021, s. 5; Worum, 2016, s. 106). Jeg bruker autoetnografisk forskningsmetode (Chang, 2008; Gorichanaz, 2017; Karlsson et al., 2021; Ørbæk, 2022) som ivaretar subjektive erfaringer i møte med den virkeligheten jeg er en del av. I et slikt perspektiv er ikke hensikten å gjengi en stabil virkelighet, men å kritisk granske og utfordre den virkeligheten jeg inngår i. Autoetnografi åpner for at forskeren bruker selvrefleksjon for å utforske personlige erfaringer og koble denne selvbiografiske historien til bredere kulturelle, politiske eller sosiale betydninger og forståelser (Ellis, 1999, 2004; Ellis, Adams & Bochner, 2011; Ørbæk, 2022).

Autoetnografi har flere likhetstrekk med forskningstilnærmingen refleksiv praksisforskning (Helskog, 2019; Helskog & Weiss, 2021; Lindseth,

2015; Støren & Lie, 2023). Helskog og Weiss (2023) forklarer at epistemologiske spørsmål etterspør: Hvordan vet du det? Hvordan kom du fram til denne forståelsen og denne konklusjonen? Og her, når det gjelder epistemologiske spørsmål, tenker vi ikke så mye på konvensjonelle forskningsmetoder som på *metode* i sin opprinnelige forstand. Begrepet ble introdusert av Platon (Lindseth, 2015, s. 47) og besto av de to ordene *meta* ('over') og *hodos* ('vei'), og brukte begrepet *metodoer* for å belyse at selv om vi ikke *kan gå livets vei på nytt* (det som skjedde, skjedde), kan vi *igjen bøye oss over det som skjedde*, og lære *av det* (Lindseth, 2015). Denne måten å reflektere på var det Platon hadde i tankene da han introduserte begrepet *metodologier*.

Metodologi, datamateriell og dataanalyse

Kunnskapsutvikling innenfor autoetnografisk metodologi forstås som en framgangsmåte for å innhente og analysere data som er basert på subjektive erfaringer og refleksjoner. *Auto* eller 'mitt eget' er selvrefleksjonen over mine egne historier og opplevelser i relasjonene med andre. *Etno* eller 'det andre' kan sies å være den kulturelle og faglige konteksten jeg står i (Graarud, 2022). Autoetnografi hviler på en grunnleggende holdning om at kunnskap utvikles mellom mennesker, i møter mellom historier, erfaringer, kontekster og fortolkninger. Mine refleksjoner over egne praksiserfaringer kan åpne for nye innsikter og konstruere ny praktisk profesjonskunnskap ved å la forskningsposisjonen bli subjektiv. Forskerens eget subjektive jeg kan ikke skilles fra kunnskap om verden, de andre, den faglige og sosiale konteksten erfaringene skjer som en del av. En slik «fremfortelling», som Helskog (2019; Lindseth 2017, s. 247) beskriver det som, ses som en refleksiv prosess der mine erfaringer fra veiledningen trer fram. I analysen av notatene søkte jeg etter meningskategorier som hjalp til å bevege samarbeidet mot felles forståelse, bruk av profesjonsspråket og betydningen av kontekster. Det ble tre situasjoner som beskriver utviklingsprosessen fra en frustrasjon i oppstarten fram til en felles forståelse av veiledningsgrunnlaget. Jeg gjør situasjonene, som blir fortalt som *sceniske beskrivelser* (Ørbæk, 2022), til gjenstand for en tre trinns refleksiv analyse. Vi utforsker problemet for å komme nærmere. I denne fenomenologiske tilnærmingen er jeg selv informanten før jeg konverterer til forskerrollen ved å gjøre en fortolkende fenomenologisk analyse (Gorichanaz, 2017).

Forskningsetiske vurderinger

I studien skriver jeg refleksjonsnotatene fra oppstarten i et nytt samarbeid med skoleeiere. Jeg skrev et førsteutkast av kapittelet som jeg sendte til aktørene, her omtalt som veisøkere, for gjennomlesing og validering. Jeg har valgt å gjøre datoene fiktive, men de representerer tidsperioden for datainnhenting. Jeg har fjernet opplysninger som kan være personidentifiserende for aktørene. Min intensjon med studien er utvikle klokskap i veiledningsrollen som oppleves kompleks med mange aktører og aktiviteter.

Funn og drøfting

Framstillingen av funnene er inspirert av Ørbæks (2022) struktur for sceniske beskrivelser av diskrepanseerfaringer (Lindseth, 2017, 2020). Overskriftene som er valgt er «Profesjonsspråket som punktuering eller brudd», «Konteksters betydning for kybernetikk» og «Rammer og metakommunikasjon». Etter en kort introduksjon presenterer jeg sceniske beskrivelser fra situasjoner (Ørbæk, 2022) som utforskes i en tidslinje. De sceniske beskrivelsene utgjør datagrunnlaget i studien. Etter hver beskrivelse analyseres teksten ved en konkret, kritisk og teoretisk refleksjon der forskerrollen skilles fra informantrollen (Helskog & Weiss, 2023; Lindseth, 2020; Støren og Lie, 2023). Intensjonen i en konkret refleksjon er å undersøke opplevelser og det Helskog og Weiss (2023) omtaler som diskrepanseerfaringer, altså mangel på samsvar mellom det man har satt seg som mål og det man opplever å oppnå. I andre trinn avdekkes hva som står på spill – denne følelsen av å strekke til eller ikke strekke til som oppstår i veiledningsrollen. Tredje og siste refleksjonstrinn tar for seg teoretisk kunnskapsutvikling som viser tilbake til kapittelets teoridel. I den oppsummerende drøftingen søker jeg svar på studiens forskningsspørsmål.

Profesjonsspråket som punktuering eller brudd

Dette er min andre fysiske samling med ny partner i *desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskoler* (Dekomp). Deltakerne i rommet er fra ni ulike kommuner i roller som skole- og barnehageeieres rådgivere, og ledere og rådgivere i barnevern, skolehelsetjeneste og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Jeg har forberedt meg ved å lese meg opp på kommunenes nettsider for å bli kjent med resultater de har i sine skoler for læringsutbytte (nasjonale prøver) og læringsmiljø (Elevundersøkelsen). Jeg

kjenner på en glede over å være sammen igjen. Andre deltakere er kolleger i lærerutdanningene ved eget universitet som også har en veiledningsrolle i tilskuddsordningen for *kompetanseløftet for spesialpedagogikk og regional ordning for kompetanseutvikling i barnehager*. Det er derfor flere lærerutdannere med i samlingen.

Scenisk beskrivelse basert på refleksjonsnotat skrevet 10. september

Deltakerne på samlingen mingler med hver sin morgenkaffe i hånda i forværelset til konferansesalen der vi starter klokka ni. Det er en kollega fra en annen høyskole som skal lede samlingen, vi som deltakere er plassert ved gruppebord. Jeg har vært med på et digitalt to timers møte for å planlegge samlingen sammen med faglig veileder for kommunene og universitets- og høyskolekolleger. I planleggingsmøtet opplevde jeg meg rådløs og lite nyttig, fordi fokuset er mot støttesystemer i laget rundt barnet (0–18 år). Et av målene for dagen er *å få kunnskap om å kunne dokumentere og analysere skolens behov for støttesystem*. I min gruppe er de andre ansatte i samme kommune, men i ulike roller: barnehageeiers rådgiver, skoleeiers rådgivere, rådgivere og leder i PPT, barnevern og skolehelsetjeneste. I min oppfattelse av *å få kunnskap om* har jeg en egenerkjennelse om hvordan jeg selv definerer det. Min oppfattelse går i all enkelhet ut på å definere et kvalitetsområde ut fra læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) eller opplæringsloven. For *å kunne dokumentere og analysere skolens behov for støttesystem* tenker jeg på det som at skolene utforsker egen praksis ved å reflektere og vurdere hvordan skolens praksiser *virker* for elevenes læreutbytte og læringsmiljø.

I samlingen blir det presentert flere analyser fra oppsummeringen av spørsmål som er stilt til lærere, skoleledere og rådgivere i PPT, skolehelsetjenesten og barnevern. Det er tema inkludering som er kjerneområdet. De jeg sitter sammen med i gruppen forteller om hvordan de jobber med å legge til rette for tverrfaglig arbeid i kommunen slik at barnets stemme blir hørt. Jeg opplever at de som jobber sammen om tverrfaglige samarbeid rundt barn i barnehage har ambulerende team og reiser rundt mellom barnehagene. Skolene har et annet system der tverrfaglige team har faste deltakere og allerede er stasjonert på skolen. I en av gruppeoppgavene blir det drøftet hva som er kvalitet i skolen. Jeg har lyttet en stund før jeg drister meg til å ytre hva jeg tenker om det. Jeg våger meg til å si: Det er

å velge et kvalitetsområde ut fra læreplanverk og opplæringslov for så å øke kunnskap og kompetanse for de som trenger det. I skole er det oftest lærere og skoleledere. Jeg puster dypt ned til magen og prøver å lytte meg fram til reaksjoner. De spør om hva jeg mener. Jeg svarer med å si at det er registrerte data om hver skoles læringsresultater, skolens bidrag til elevers læring (skolebidragsindikatorer) og elevenes opplevelse av læringsmiljø (Elevundersøkelsen). Dataene er åpne og tilgjengelige for alle. Jeg sier noe om at begrepet «inkludering» har et eget avsnitt i overordnet del til læreplanverket, og at vi kan bruke læreplanverkets beskrivelser for å jobbe med kvalitet. Jeg titter rundt. Det nikkes, men øynene forteller at de ikke forstår. Jeg skjønner nå at jeg ikke har så mange profesjonsfolk fra skole rundt meg i gruppen. Jeg snakker gresk, mens de snakker norsk. Det er ingen lærere og skoleledere der. Det er støttesystemet til skolen jeg snakker med, folk fra barnevern, helsestasjon og skoleeier. Jeg kjenner på en frustrasjon i det å ikke snakke samme profesjonsspråk som de andre i gruppen.

Konkret analyse. Helt konkret i opplevelsen opplever jeg å feile eller være på villspor. I denne sceniske beskrivelsen får jeg fram hvordan jeg bruker tiden til å lytte mye før jeg selv tar ordet i gruppen. Jeg føler meg litt som på besøk. De jobber i samme kommune, det gjør ikke jeg. Jeg lytter meg fram til at de opplever å jobbe i tverrfaglige team på ulike måter. Det var flere som uttrykte at modellen for tverrfaglig arbeid rundt barn i barnehage ga gode resultater for barn og deres familier. Andre uttrykte at modellen for tverrfaglig arbeid i skoler fungerte bra på noen skoler og dårlig på andre. Det kom mer an på fagpersonene som deltok i teamene enn selve modellen for samhandling. Jeg opplevde brudd i tid før diskusjonen kom over til å drøfte løsninger. Da jeg selv tok ordet, hadde jeg stor tiltro til egen kompetanse. Etter å ha lagt fram det jeg selv synes var en enkel framstilling om kvalitetsområder i skolen og kompetanseutvikling rundt disse, opplevde jeg at de andre i dialogen ikke forsto meg. Dialogen ble brutt. Mine forsøk på dialog ble til monolog. De andre hadde andre profesjonsspråk. Vi hadde ikke en felles referanseramme i samtalene.

Hva er det som egentlig står på spill for meg? Jeg hadde allerede i planleggingsmøtet kjent på en frustrasjon. Frustrasjonen lå i at jeg brukte et profesjonsspråk om skolens praksis som ikke utgjorde en felles referanseramme for samtalene. Jeg hadde en agenda om bruk av læreplanverket som sentrum for skoleutvikling. Jeg har en intensjon om å være en god veileder i skoleutvikling, men opplever absolutt ikke at jeg er det. Deltakerne i disse samlingene er verken rektorer eller lærere, og det er uvant for meg å ha

dialogene om skoleutvikling med andre enn skolefaglige profesjonsutøvere. Det er støttesystemene rundt skole og skoleeiers rådgivere som er satt til å føre dialogene i samlingene. Nettopp det å kjenne på at jeg ikke får til tilbakemeldinger i samhandlingen mellom meg og de andre i gruppen gjør meg rådvill. Jeg greier ikke å finne et veiledningsgrunnlag, det er som å stå i en spenning mellom egen forståelse av skoleutvikling og de andres. Jeg finner ikke noen felles referanserammer for begreper, og det er vanskelig å utvikle et mer abstrakt forståelsesnivå i samarbeidet. Nå er jeg spent på veien videre.

Teoretisk analyse. Når jeg analyserer samspillsekvensen i den sceniske beskrivelsen, ser jeg at samtale mangler en felles referanseramme for å ha en felles forståelse. I Batesons (1991) teorier legges det vekt på at deltakerne i en samtale må være en del av konteksten for å kunne utvikle erkjennelser. Samtalene som føres mellom deltakerne i gruppen blir dermed interaksjoner som påvirker den enkeltes deltakers erkjennelser. Bateson har ikke en mekanisk årsak-virkning-forståelse av samtaler, men en forståelse av at samtaler gjentas i sekvenser. Samtalene i gruppen er sirkulære og inneholder budskap og informasjon. For å forstå budskapene og informasjonen, trenger man noen kontekstmarkører. I beskrivelsen opplever veilederen at det er mangel på kontekstmarkører og en felles forståelsesramme.

Veilederen prøver seg på dialoger, men strekker ikke til. Jensen og Ulleberg (2019, s. 116) forklarer dette med at forståelse og handling hører sammen. Veileder handler på bakgrunn av sin forståelse, men det oppstår en diskrepans. Det er mangel på samsvar mellom veilederens forventninger og gruppens virkelighet. I systemisk veiledning innen et profesjonsområde vil profesjonens språk danne felles referanserammer og man kan punktuere samtalenes sekvenser. Å *punktuere* innebærer å stoppe opp for å organisere vår forståelse av et samspill. Samtalesekvensene risikerer å ikke utvikle erkjennelser hos deltakerne i interaksjonene. Det er i slike situasjoner Bateson (1972) forklarer om sosiale systemers behov for andre ordens kybernetikk. Dette handler om at systemer trenger å systematisere selvobservasjon og feedback for å utvikle systemet.

Konteksters betydning for kybernetikk

Den tredje samlingen er på samme sted med de samme deltakerne som ble beskrevet i refleksjonsnotatet for 10. september. Før denne samlingen har plangruppen for samlingen hatt et digitalt og et fysisk planleggingsmøte. Det fysiske var kvelden før samlingen. Plangruppen består av kolleger ved

universitetet og en annen høyskole, samt faglig veiledere fra kommunene. Jeg har også vært i dialogmøte med kolleger på universitetet som er med i prosjektet. De ber meg være tålmodig. Min opplevelse av diskrepans i tidligere veiledningssituasjon gjør at jeg føler meg usikker i nytt veiledningsmøte med de samme deltakerne. I denne tredje samlingen håper jeg å oppdage et mønster, en form for felles forståelse i samtalen.

Scenisk beskrivelse basert på refleksjonsnotat skrevet 15. oktober

Klokka er ni og jeg er på plass ved gruppebordet. Jeg sitter sammen med en annen kommune enn det jeg gjorde på forrige samling. De er hyggelige, og praten går før oppstart. Det er en kollega fra en annen høyskole som skal fasilitere deltakerne gjennom dagen (Bjerkholt, 2017). Min kollega i *desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskoler* og jeg har i oppdrag litt senere på dagen å legge fram for deltakerne hvordan vi som lærerutdannere kan inviteres til skolene eller med i kommunalt arbeid. Jeg er enda i oppstarten av samlingen og vil bruke dagen til å lytte til de rundt bordet. Lytte til måter de oppfatter og uttrykker seg på, og hva som fanger deres interesse. Jeg er med i en kommunes gruppearbeid i løpet av dagen. Der får jeg bidra med å skrive om et mål til forskningsspørsmål for kommunens prosjektarbeid. Jeg får tilbakemelding om at dette var nyttig. Jeg legger merke til et skifte i pronomenet om meg. Nå bruker ikke gruppen lenger du og vi. Nå sier gruppen oss. Det er nesten som å få ros.

Konkret analyse. Et av målene som samlingen er konsentrert om er å *øke kunnskap om bruk av skolens datagrunnlag*. Gruppen får gruppeoppgaver gjennom dagen der vi har dialoger og drøfter. Jeg lytter, men er også med i samtalen. Jeg leter etter en balanse mellom å lytte, men også å la det komme til kjenne hvordan vår kunnskapsorganisasjon (universitetet) kan være med å støtte og styrke kompetanse for lærere, skoleledere og andre ansatte i skole. Siden gruppedialogene er sammen med både rådgivere for skoleeiernivå, barnehageeiere, barnevern, skolehelsetjeneste og PPT avventer jeg ut fra de andres blikk, bevegelser og innspill for å være litt mer åpen for dialoger som nødvendigvis ikke er konsentrert om skoleutvikling alene. Her er tematikkene mer rettet mot hvordan støttesystemet rundt skole arbeider. Vi har kommet til et punkt i dialogene som har avdekket ulikhet. Når vi i dialoger har funnet fram til ulikhet kan vi også finne likheter. Jeg merket at dialogene samlet seg rundt felles profesjonsspråk.

Hva står på spill? Denne sceniske beskrivelsen får fram hvordan jeg opplever å få min plass ved feedback fra gruppedeltakerne. Jeg trengte en god tilbakemelding for å vite at vi kan tenke og forstå sammen. Når man får tildelt en veiledningsrolle som lærerutdanner ved i en høyskole eller et universitet, er som regel dette innenfor en fagdisiplin. I en veiledningsrolle settes man til å veilede i en profesjon man er utdannet til. I utdanningsløpet fram til å bli lærerutdanner utvikles erkjennelser ved å delta innen den profesjonen man er en del av. Konteksten i den sceniske beskrivelsen viser til at deltakerne er utenfor veilederens profesjonsfelt. I beskrivelsen vises det at regulerende tilbakemeldinger spiller sin rolle i kontekster. Noen mennesker er samtalestartere oftere enn andre, noen bryter mønstre i samtaler, mens andre holder eller plukker opp samtaletråder. Å være i veiledningssituasjoner eller kontekster der man er ukjent i terrenget, og ikke har samme kart mot mål, er en komplisert øvelse. Nettopp det å våge å stå i samtalenes spenningsfelt, lytte på tilbakemeldingene og notere ned fra samtalene, kan gi informasjon som kan brukes i ny veiledning.

Teoretisk analyse. Bateson (Lock & Strong, 2014, s. 227) illustrerte dette med en blind mann som bruker en stokk for å orientere seg. Hvor går skillet mellom mannen og omgivelsene hans? Den blinde mannen trenger å vite sin kontekst, om han er i by eller i skogsterreng. Stokken beveges for å få feedback i terrenget. Stokken illustrerer den blinde mannen som setningsstarter som leter etter resonans i andre personer for å få feedback og orientere seg på veien videre. Da kommer det an på om det er veilederen eller veisøkeren som har stokken i sin hånd. Hvem starter setningen og hvem søker feedback i samtalen?

Veiledning utføres ofte innenfor en disiplin eller en profesjon. I slike veiledningssituasjoner vil veileder og veisøker ha felles referanseramme i profesjonens språk. I samhandling med andre profesjoner, som helse- sykepleiere, rådgivere i pedagogisk- psykologisk tjeneste eller barnevern, opplever jeg en annen feedback enn når jeg er sammen med lærere og skoleledere. Jeg bruker mer tid og flere setninger for å forklare begreper for å gjøre meg forstått. Veiledning kan ses som en prosess der både veileder og veisøker kontinuerlig tilpasser seg hverandre og omgivelsene. Det å bruke egne notater som veileder kan være med å belyse situasjoner og det som skjer i kommunikasjonen og relasjonen mellom veileder og gruppens deltakere.

Rammer og metakommunikasjon

I denne siste sceniske beskrivelsen er refleksjonsnotatene fra to påfølgende digitale planleggingsmøter. Deltakerne i planleggingsmøtene er alle skoleeieres rådgivere fra de samme kommunene som tidligere, men nå er utvalget innenfor ett profesjonsfelt. Hensikten med møtene er å planlegge gjennomføringen av en fagsamling for lærere i 10. trinn som skal være sensorer i muntlig og muntlig-praktisk eksamen. Dette er et lovfestet og avgrenset kvalitetsområde i grunnopplæringen. I planleggingen inngår evaluering av lokalt gitt instruks for kommunene, bruk av vurderingsgrunnlaget til læreplanverket i fagene. Etter beskrivelsene vil jeg gjøre en refleksiv analyseprosess i lys av begrepene rammer i veiledning og bruk av kontekstmarkører.

Scenisk beskrivelse basert på refleksjonsnotat skrevet 15. og 20. november

Jeg kobler meg på den digitale plattformen før møtet og venter på å bli sluppet inn. Jeg er på jobbreise og må sitte med iPad og AirPods i en hotellvestibyle. Har sjekket at utstyret og nettet virker. Jeg er klar. Jeg blir sluppet inn og blir presentert for fem skolefaglige rådgivere som jobber i ulike kommuner. Jeg har på forhånd fått deres skriftlige lokale instruks for eksamensgjennomføringen og har gitt faglige tilbakemeldinger på styrker og svakheter. Jeg er derfor spent på om arbeidet var «godkjent». Møtet startet, og vi ble presentert for hverandre. Jeg hadde sett ansiktene før og kunne nesten plassere riktig person til riktig kommune. Etter presentasjonsrunden blir det valgt møteleder og møtet fortsetter. Vi tar en runde om kommunale behov for sensoropplæring og jeg deler mine erfaringer fra tidligere arbeid og hva vårt universitet kan bidra med. Vi avklarer målgruppe for en fagdag, innhold i en fagdag, sted og hvordan vi kan invitere. Vi blir enig om å fordele arbeidsoppgaver og at vi skal ha et snarlig møte. Vi avtaler nytt digitalt møte neste uke.

Nytt møte. Jeg kobler meg til. Jeg har gjort mine arbeidsoppgaver ved å lage forslag til hvem gjør hva når og hvor. Jeg har fått med meg en kollega som skal være med på sensoropplæringen for lærere i 10. trinn. Min kollega har også en bistilling ved Utdanningsdirektoratet i tematikken. Jeg er litt stolt for at jeg fikk tid og ressurser til å få henne med. Jeg legger fram forslag til program for fagsamlingen og en nettside med påmelding for faglærere

og sensorer som skal delta. Jeg lar deltakerne prøve påmeldingen og vi justerer der og da. I programmet for fagsamlingen legges det opp til at faglærere og sensorer kan velge seg et fag å jobbe med. De skal oppleve faglig støtte via faglig samarbeid med lærere i samme fag. Det skal også arbeides fram eksempeloppgaver og vurderingskriterier for muntlig og muntlig-praktisk eksamen i 10. trinn. Jeg har også utviklet et digitalt nettskjema for evaluering. Dette er linket til nettsiden for deltakerne. Samtalene flyter, og når møtet avsluttes er det også planlagt for evaluering av samlingen.

Konkret analyse. Min opplevelse er at møtene har et avklart formål og oppdrag. Jeg erfarer at min rolle er å bidra med faglig veiledning i planleggingsmøtene og i den planlagte fagsamlingen. Fagsamlingen det planlegges for er for lærere som skal være sensorer i muntlig eksamen. Jeg opplever å kunne eget fagfelt godt, men jeg føler meg usikker på om jeg får til å lage en felles tolkningsramme for møtene. Derfor oppsummerer jeg underveis i møtene for å avklare at begreper og oppdrag er forstått. Jeg produserer en felles nettside der jeg og veisøkere er enige om hva som skal være innhold. Det å veilede for veisøkere i eget profesjonsfelt gjør at jeg kan bruke kontekstmarkører i samtalene som er hentet fra felles profesjonsspråk. Jeg opplever å forstå tilbakemeldinger jeg får underveis i veiledningen, at mitt budskap blir forstått og at vi bruker samme referanseramme om mål og hensikt. Referanserammen ser ut til å gjøre at både veileder og veisøkere forstår og finner felles mening i samtalene.

Hva står på spill? Veiledningsmøtene har et formål og tema. I veiledningssituasjonene er deltakerne fra ulike kommuner og vil dermed kunne ha ulike oppfatninger av hvordan oppdraget kan forstås. Min utfordring er å bruke språket på en slik måte at vi kan dele erfaringer og ha felles oppfatning om det samme. Det er derfor jeg aktivt produserer nettsider for fagsamlingen der jeg kan legge inn det vi enes om som program, lokale håndbøker og annet av betydning for formålet. På den måten skriver jeg ned ord og begreper slik at veisøkerne får en felles referanseramme og vi kan bruke tid til å tolke og få en felles dypere forståelse. Det som legges på nettsiden utgjør et veiledningsgrunnlag som er tilgjengelig for veisøkerne. På denne måten kan vi i veiledningen ha «samtaler om samtalene» og snakke om relasjonen den enkelte har til formål og oppdrag.

Teoretisk analyse. På nettsiden publiseres evalueringer av fagsamlingen. I den sceniske beskrivelsen er forståelsesrammen eller referanserammen bestemt på forhånd. Det vil si at deltakerne vet formålet for møtene, og hvorfor de deltar. De er alle utdannet innenfor lærerprofesjonen, selv om

de er ansatt i andre kommunale roller. Bateson (Lock & Strong, 2014, s. 243) gjør et skille mellom eksplisitt og implisitt ramme. I beskrivelsen har planleggingsmøtene et tema og formål. Da er den eksplisitte rammen klar og kan hjelpe deltakerne med å forstå profesjonelle begreper og profesjonspråk i møtenes implisitte ramme for samhandlingen. Dette er budskap, tegn og signaler som implisitt er inkludert i rammen (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 159). Dette kan være små begreper som «nå bruker vi vurderingsmatrisene til Utdanningsdirektoratet», «nå bruker vi fagplanene til faget» eller «nå bruker vi kjerneelementene i faget». Profesjonsbegrepene brukes her som kontekstmarkører i de sirkulære samtalene.

Oppsummering

Problemstillingen i kapittelet handler om hvilken kompetanse veileder må ha for å unngå eller håndtere ulike situasjoner i utviklingsprosjekter. I de første situasjonsbeskrivelsene opplever jeg å få tildelt en rolle som likner en observasjonsrolle mer enn en veiledningsrolle. I 1980-årene ble kybernetikk introdusert med en begrunnelse at det rett og slett var umulig å innta en observasjonsrolle i studier av sosiale prosesser. Vi blir alle deltakende på en eller annen måte. Dette omtaler Bateson for «første-ordens kybernetikk». Jeg besitter et analyseapparat som er relatert til å veilede personer innenfor egen profesjon. I dette ligger det å kunne ta i bruk analyseverktøy som jeg bruker i egen profesjon til å utvikle veiledningskompetanse som veileder i tverrprofesjonelle sammenhenger.

Et funn i studien er at en veileder må ha og beherske ulike kompetanser når veilederrollen utøves i en tverrprofesjonell sammenheng heller enn innenfor egen profesjon. Så ved å bruke selvobservasjon og analysere notater utvikles veiledningskompetanse. Veilederen innhenter kvalitative egne data for analyse og feedback til veiledningsrollen i utviklingsprosjekter. Dette beveger veiledningen over i «andre-ordens kybernetikk», som er å ta i bruk og systematisere feedback slik at feedbacken kan gi informasjon til veilederrollen. I metodologien vises hvordan veileder kan bruke egne notater og observasjoner som kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle egen veilederkompetanse. Kapittelets andre funn er å finne måter å innhente kvalitative data på som kan systematiseres og analyseres. Dataene blir et utgangspunkt for å justere og tilpasse egen veilederrolle til den gruppa man veileder.

Referanserammer blir nær sagt en linse for hvordan vi tolker og forstår handlingers betydninger. Ved å systematisere feedback-prosesser på

måter som gir informasjon i veiledningen av lærende prosesser kan veileder regulere veiledningen i tråd med veisøkeres behov. Via selvrefleksjon blir veileder også kjent med egne emosjoner i veiledningsmøter. Kollektive endringsprosesser skjer først når spenninger er forløst og felles mening er akseptert. Det vil i tiden framover være behov for mer forskning på hvilken kompetanse veiledere trenger for å veilede i utviklingsprosjekter.

Forfatterbiografi

Anne Liv Kaarstad Lie er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser og veileder i etterutdanningen for lærere og skoleledere, master i pedagogikk og lærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er veiledning, skoleutvikling og læring i profesjonsfelleskap. Lie har skrevet flere veiledningshefter for lærere, forskningsartikler om læring i profesjonsfelleskap og vært redaktør på en metodebok om anerkjennende elevsamtaler.

Referanser

- Baltzersen, R. (2008). *Å samtale om samtalen: veiledning og metakommunikasjon*. Fagbokforlaget
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine Books.
- Bateson, G. (1991). *Ånd og natur – en nødvendig enhed* (H. Mortensen, Overs.). Rosinante Paperbacks.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2016). *Ungdomstrinn i utvikling – betydning for elevene?* NTNU Samfunnsforskning.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Egan, G. & Reese, R. (2023). *The skilled helper. A client-centered approach*. SD Books.
- Eik, L.T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: læringsmuligheter og veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Ellis, C. (1999). Heartful autoethnography. *Qualitative Health Research*, 9(5), 669–683. <https://doi.org/10.1177/104973299129122153>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290.
- Elstad, E., Lejonberg, E. & Christophersen, K.-A. (2018). Skolebaserte utviklingsprosjekter på ungdomstrinnet: Læreres opplevelser av satsningen *Ungdomstrinn i utvikling*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 271–281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-06>
- Gorichanaz, T. (2017). Auto-hermeneutics: A phenomenological approach to information experience. *Library & Information Science Research*, 39(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2017.01.001>

- Graarud, H. (2022). Om autoetnografi, mentalisering, begeistring og kalddusjer – en (uhøytidelig) reise inn i forskningens verden. *Uniped*, 45(3). <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk.
- Helskog, G. H. (2019). Om Askeladdens metode – eller essayet som erkjennelsesvei og klokskapsdannende skrivepraksis. I N. Askeland & I. B. Jensen (Red.), *Kreativ akademisk skriving* (s. 227–248). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215031613-2019-12>
- Helskog, G. H. & Weiss, M. (2021). Wisdom and the art of living in 8th grade teachers' experiences of philosophizing the dialogos way. *HASER – Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, 12, 47–74.
- Helskog, G. H. & Weiss, M. N. (2023). Reflective practice research and kaleidoscopic epistemology. I M. N. Weiss & G. H. Helskog (Red.), *Reflective practice research in higher education pedagogies*. LIT Publishing.
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt. Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Læreplanverket*. Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>
- Kvernbekk, T. (2001). *Erfaring, praksis og teori*. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 146–163). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lie, A. L. K. (2022). Triangulert analysemodell – en modell for systematisk kvalitetsutviklingsarbeid i skoler. *Psykologi i kommunen*, (2).
- Lindseth, A. (2015). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243–260). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2017). Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 15–37). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch4>
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosialkonstruksjonisme. Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Luhmann, N. (2009). *Økologisk kommunikasjon* (Ø. Hilde, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (Red.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling – en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. NTNU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/ungdomstrinn-i-utvikling--en-mulighetens-gavepakke-til-skole-og-utdanningssektoren/>
- Sjaastad, J., Markussen, E., Carlsten, C. & Seland, I. (2015). *Fra pedagogisk visjon til virkeligheten i klasserommet* (NIFU-rapport 2015/27). <http://hdl.handle.net/11250/2375583>
- Støren, K. & Lie, A. L. K. (2023). To reflect on practice in school development. I M. N. Weiss & G. H. Helskog (Red.), *Reflective practice in higher education* (kap. 6). LIT Publishing.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.

- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori og historier fra veiledningspraksis* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 20. mars). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>
- Watzlawick, P., Beavin-Bavelas, J. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton.
- Ørbæk, T. (2022). Å utvikle digital kompetanse gjennom refleksjon over kroppslige og emosjonelle erfaringer – en lærerutdannings erfaringer. *Høgre utbildning*, 12(3), 1–14. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3767>

KAPITTEL 12

Teori og fagbegrepers posisjon i profesjonsfaglig veiledning

Anna Rigmor Moxnes Universitetet i Sørøst-Norge

Tove Lafton OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: In this chapter, the spotlight is on theory and the meaning of specialized concepts in mentoring and guidance-practices. Our curiosity for what happens when theory and academic concepts become a perspective in mentoring practices, drives the chapter. In the light of theory about mentoring and some different perspectives on theory, we problematize whether theory in the form we know it, can be used as a tool in future mentoring practices. Three university teachers, educating mentor-students, and three kindergarten teachers with mentor education, contributed to expanding what theory can be, and how it works in mentoring-practices. Based on transcriptions of interviews, and inspiration of Haraway's concepts Promises of Monsters, and her String Figuring philosophy, we analyse theory in mentoring. In the analyses, the statements from the educators and teachers are read as articulations (Haraway, 1992/2004). These theories contribute to see connections that again open for new constructions. The articulations also contribute into an exploration of how theory, professional knowledge, specialized concepts, and kindergarten practice connect to each other in the knowledge production in the mentoring conversations.

Keywords: theory, professional knowledge, articulation, Promises of Monsters, String Figuring

Innledning

Profesjoner forvalter vitenskapelig kunnskap, og denne kunnskapen er et viktig trekk som skiller profesjoner fra andre yrker (Grimen, 2008, s. 71). Hva slags vitenskapelig kunnskap som hører til barnehagelærerprofesjonen har vært debattert (Lafton & Furu, 2019; Smedby, 2014). I mange tilfeller er det vektingen av ulike kunnskapsformers betydning for den performative side av profesjonsutøvelsen som trekkes fram (Børhaug et al., 2018). Forenklet sett går skillet mellom vitenskapelig kunnskap, i form av teori, og erfaringsbasert kunnskap (Eik, 2014; Steinnes, 2014). Når vi benevner vitenskapelig kunnskap som teori er det begrunnet i den tette koblingen mellom teori og epistemologi. Teori er hverken noe entydig eller verdifritt, men blir til som en konsekvens av hvordan vi forstår kunnskap og sannhet. Crotty (2010) presenterer teori som gjensidig avhengig av de epistemologiske perspektivene teorien er forankret i. Teorien er tilgjengelig for alle profesjonens deltagere, gjennom artikler og fagbøker, mens den erfaringsbaserte kunnskapen vokser fram i profesjonsutøverens møte med praksis. I selve profesjonsutøvelsen forenes ulike teorier og erfaringer i hva Grimen (2008) benevner som praktiske synteser, og teori og erfaringsbasert kunnskap er gjensidig avhengig av hverandre.

Fra egen praksis som undervisere har vi erfart at studenter retter oppmerksomheten mot handlinger, erfaringer og de verdi- og følelsesrelaterte aspektene ved veiledning. De er imidlertid forsiktige med å etterspørre og undersøke hverandres teoretiske forankring og forståelse. Vi er derfor blitt nysgjerrige på hvordan teori brukes som artikulasjoner i veiledningssamtalen. Begrepet artikulasjon er hentet fra Haraway (1992/2004, s. 105) og viser til uttalelser eller handlinger som kommuniserer mening i et sosialt fellesskap.

Bjerkholt (2017, s. 11) viser til at mye av litteraturen om veiledning preges av modeller og teknikker mer enn vitenskapelige tilnærminger og empirisk forskning. Dette understreker også Sondenå (2009) når hun etterlyser mer filosofisk bevissthet og grunnlagstenkning i veiledningsfeltet. Kunnskapsgrunnlag forstår vi her som kunnskap som er fundamentert i både filosofiske og teoretiske perspektiver. Hvordan teoribaserte kunnskaper berøres i veiledning vil her bli undersøke gjennom følgende problemformulering:

Hvordan kan teori forstås i en veiledningssamtale, og hvordan kan artikulasjoner åpne for utvidet forståelse av teoriens plass i kunnskapsutvikling?

Det første vi vil utforske er hvordan teori kan forstås i veiledning. Vi tar utgangspunkt i hvordan tre perspektiver fra «hjørnesteinslitteraturen» innen veiledningsfeltet i Norge presenterer grunnlagstenkning og teori i veiledningssamtalen. Utvalget bestod av *Profesjonsveiledning* av Eva Bjerkholt (2017), *Veiledning og praktisk yrkest teori* av Per Lauvås og Gunnar Handal (2014) og *Mellom ordene* av Per Jensen og Inger Ulleberg (2019). For å utvide forståelsen av hvordan teoribasert kunnskap og fagbegreper kan aktiveres og anvendes i veiledning, gjennomførte vi et knippe intervjuer.

For å undersøke hvordan artikuleringer kan åpne for utvidet forståelse av teori i kunnskapsutvikling aktiveres Haraways (2016) filosofiske begrep *string figuring*, trådlek. Trådlek handler om hvordan ulike tråder og knuter oppstår når man lager figurer i ulike mønstre i en «lek» med en sammenbundet tråd (Lafton et al., 2022). Denne inngangen til forskning gir rom for å undersøke kompleksiteter i hvordan forstå og utvikle verden (Haraway, 2016), eller i vårt tilfelle forstå hvordan teori og fagbegreper anvendes i profesjonsfaglig veiledning. Trådfiguren vi utvikler i kapitlet inspireres av hvordan Haraway (1992/2004) i artikkelen «The Promises of Monsters» forstyrrer den artikulerede kunnskapen. Vi undersøker hvilke grensesnitt som oppstår når ulike deltagere møtes. I diskusjonen drøfter vi hvordan teori kan forstås, og hvordan artikulering bidrar med alternative teoriutsagn i veiledningens kunnskapsproduksjon.

Hva er teori, og hvordan kan teori virke inn i veiledning?

I dette kapitlet tar vi for oss teori på to ulike områder i veiledning. For det første har vi selve begrepet teori som et tema i veiledningssamtalen. For det andre, som vi kommer tilbake til, er ulike former for veiledning konstruert ut fra forskjellige teorier. Men la oss begynne med en utdyping av teori som begrep.

Kuhn (1996) utløste en debatt om vitenskapelige paradigmer da han skrev at begreper i samfunnsforskning kun har betydning innenfor den konteksten det er utviklet. I likhet med Crotty (2010) hevder han altså at grunnlagstenkningen vi bygger på har betydning for hva begrepene betyr, fordi de er forankret i ulike forståelser av verden. Teori knyttes til grunnlagstenkning og danner fundament for hvordan et felt eller en tradisjon forklarer ulike fenomener og hendelser som oppstår.

Skillet mellom teori og praksis er diskutert i lærerutdanningen de siste tiårene, som en del av en akademiseringsdebatt. Eksempelvis viser Lejonberg og Føinum (2018, s. 31) at studenter i liten grad opplever å møte veiledere i lærerutdanningen som har et bevisst forhold til teori. Videre har Unneland (2009) stilt spørsmål om hvorvidt lærerutdanningene er blitt for teori-tunge. Når teori blir forstått som noe abstrakt, noe som læres i klasserommet og krever utstrakte studier, mens praksis er det levde livet, da kan teori og praksis framstå som motsetninger. En slik tilnærming krever diskusjoner om dette motsetningsforholdet og hvilke andre nyanser av forståelser som kan oppstå i mellomrommene mellom disse begrepene (se kapittel 2 i denne antologien). Det er også mulig å følge Gilje (2008) når han problematiserer det han beskriver som tradisjonell kunnskapsteoretisk konservatisme, der han viser til de som hevder at «all profesjonskunnskap kan reduseres til teoretisk eller forskningsbasert kunnskap» (s. 22). Gilje er videre skeptisk til de som hevder at profesjonskunnskap kun kan læres i praksis og etterlyser en kunnskapsteoretisk pluralisme som kombinerer ulike kunnskapsformer. I en slik tilnærming vil balansen mellom ulike kunnskapsformer innebære en nyansering av forholdet mellom teori og praksis.

Innenfor veiledningspedagogikken forstås teori i mange tilfeller som hva Kvernbekk (2011) betegner som normativ, eller teori som skisserer en form for oppskrift på hva man kan eller bør gjøre videre. Kvernbekk (2011) skriver at det finnes flere måter å forstå teoribegrepet på, og ikke alle teorier er til for å informere praksis. En forståelse er teori som noe annet enn praksis, noe Kvernbekk foreslår som det vi kan «se med». Ifølge Aspfors et al. (2021, s. 175) kan teori brukes som en analytisk ressurs, ikke bare i teoretiske diskusjoner, men også som «en linse eller et verktøy» for å undersøke hva som støtter eller kanskje hindrer praksis. En slik forståelse plasserer teori i lys av begrepet «praksisteori» og «praksisarkitektur» og føyer seg inn i en tradisjon basert på praksisvendingen i den framvoksende teorien, som særlig er inspirert av Schatzki og Giddens (Sjøløe et al., 2021, s. 25).

Kort oppsummert kan teori brukes på ulike måter, den kan være innskrevet som en del av praksis og den kan være abstrakt og langt unna praksis. Men det som ser ut til å være felles, er at teori kan bidra til å forme blikket til den som leser praksishendelser og slik virke inn i meningsskaping. Dette er også tilfellet i veiledningsfeltet. Vi har videre valgt ut tre retninger som er mye brukt innen veiledning i barnehagefeltet og undersøkt hvordan teorien er beskrevet som redskap i veiledning hos disse tre.

Tre retninger

Hos Lauvås og Handal (2014) er Løvliens (1974) ide om praksistrekanten som et redskap for analyse av praksis sentral. I praksistrekanten er teori plassert som et lag, sammen med erfaringer og mellom handling og verdier. I handlings- og refleksjonsstrategien er veiledningen rettet mot enkelt-individets muligheter til refleksjon over egne handlinger. Lauvås og Handal (2014, s. 33) viser til Argyris og Schön og det de kaller *espoused theory*, eller forfektet teori, som gjengir uttalte handlingsregler som ofte framstilles mer «polerte» og «filtrerte» av det man ønsker å formidle. Dette er en inngang til teori som noe som ikke har direkte konsekvenser for det daglige arbeidet, men som har betydning som del av yrkessosialisering. Videre introduseres begrepet handlingsteori som Lauvås og Handal forklarer til å handle om implisitte tolknings- og handlingsregler, forståelsesmåter, kognitive skjema og så videre. Dette er den «upolerte siden av grunnlaget for arbeidet, de hverdagslige forestillingene og tankene vi faktisk bruker» (Lauvås & Handal, 2014, s. 33). Lauvås og Handal (2014, s. 161) viser til Kvernbekk når de argumenterer for at veiledning kan bidra til at teori og praksis blir tilpasset til den enkelte veisøker, og at det ikke er veilederen som skal foreta denne integreringen. Teori knyttes her til handlingskunnskap, ferdighetskunnskap, begrunnelser for handling, personlig kunnskap og det artikulerte, men også det tause.

Jensen og Ulleberg (2019) skriver om systemisk veiledning og viktigheten av kunnskap om kommunikasjon inspirert av Bateson. Betydningen av teoretiske kunnskapsgrunnlag og kjennskap til forskningsbasert kunnskap skrives fram som nødvendig for å kunne være profesjonsutøver, og at «forskning og teori representerer det analytiske grunnlaget for profesjonell praksis» (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 179). Videre knyttes betydningen av kunnskap til begrepet praktisk syntese (Grimen, 2008), til kunnskap i handling (Molander, 1996) og betydningen av å utvikle begrep for praktisk kunnskap i en profesjon. Kommunikasjonsteori og nødvendigheten av veileders kunnskap om kommunikasjon poengteres. Det er uklart hvordan kunnskap og teori vektlegges i innholdet i veiledningen.

Innenfor profesjonsveiledning skrives teori fram både som teoretisk felt og som avledet av praksis. Bjerkholt (2017, s. 98) viser også til Kvernbekk og skriver om hvordan forskningsutvikling handler om å utvikle teori *for* og *om* praksis. I veiledning blir dette gjerne avhengig av fronesis og, igjen, veilederens syn på hvilken teori og tilnæringsmåte som oppleves som relevant. En slik forståelse er inspirert av Aristoteles og presenteres blant

annet hos Grimen (2008). Her vises det til at teori og forskningsbasert kunnskap både kan være en del av de pedagogiske handlingene, men også kunnskap som kan «benyttes som analyseredskaper for å skape avstand til praksis, for å kunne ta et metaperspektiv på praksis» (Bjerkholt, 2017, s. 99). Teori blir her forstått som både noe profesjonsutøveren anvender i praksis, men også som noe som kan anvendes i veiledning for å kunne studere praksis. Videre framhever Bjerkholt (2017, s. 99) hvordan forholdet mellom teori og praksis slik blir dynamisk, ved at teori både anvendes på praksis og justeres i møte med praksis.

De tre presenterte veiledningsperspektivene – det individuelle (Lauvås og Handal), det systemiske (Ulleberg og Jensen) og perspektivet på utvikling av profesjonskunnskap (Bjerkholt) – har ulik innretning. Likevel ser vi at de henter sin forståelse av teori fra flere av de samme kildene og retter oppmerksomheten mot teori som oppstår i profesjonsutøvelsen, men også teori som et meta-analytisk verktøy for å forstå profesjonsutøvelse.

Teori som kartografering

I artikkelen «The Promises of Monsters» skriver Haraway (1992/2004) fram teori som en del av en kartografering av et felt. Haraways kartografering er mer enn å tegne et kart eller skape en oversikt over feltet. Kartograferingen inkluderer tanker og steder, teori og praksis. Haraway framstiller verden som et sted hvor vi oppholder oss i en felles tid (praksis), samtidig som det finnes en annen tid som ikke er direkte tilgjengelig for oss. I likhet med Crotty (2010) og Kvernbekk (2011) trekker Haraway fram vitenskapens modelleringer som over lang tid har bidratt til å skape mening ut av praksis, i tråd med hvordan teori kan fungere som et analytisk blikk. Som et kritisk innspill skriver Haraway at de delene av landskapet som ikke lar seg fange av de vitenskapelige modellene forblir usynlige. De hører ikke til noe sted. Det samme gjelder det ukjente, det vi ennå ikke vet om eller kan forutse at kommer til å oppstå. Haraway (1992/2004) beskriver videre teori som «a patterned vision of how to move and what to fear in the topography of an impossible but all-too-real present» (s. 63). Umuligheten hun beskriver i den mer enn virkelige nåtiden ligger i at de vitenskapelige verktøyene, i form av teori, er velegnet til å skape avstand, men ikke nødvendigvis til å kroppsliggjøre, koble oss til og til å ta ansvar for et mulig annet sted. Dette mulige andre stedet benevnes av Haraway (1992/2004) som *elsewhere*. Når Haraway (1992/2004) skriver om det andre stedet, *elsewhere*, understreker

hun at det handler om å rykke oss ut av det kjente og det vi tar for gitt og ta hensyn til de forstyrrelsene som ikke passer over ens med hva vi tidligere har tatt for gitt. I *elsewhere* blir de etiske drøftingene som oppstår når fortellinger og faglig-politiske artikuleringer møtes av stor betydning. Vi følger Haraways *elsewhere* i framskrivningen av metodologien og analysen.

Metodologiske innganger

For å gjøre en undersøkelse av hva teori er, og hvordan teori forstås i profesjonsfaglig veiledning, har vi latt oss inspirere metodologisk av Haraways *string figure*, en del av SF-filosofien (Haraway 1992/2004, 2016). I SF-filosofien kobles *speculative fabulations*, *speculative feminism*, *scientific facts*, *so far* og *science fiction*, og benevnes som mulige SF-er (Haraway, 2016). Alle SF-ene er i spill innenfor et kunnskapsapparat, ikke bare de vitenskapelige fakta. *String figuring* refererer som nevnt til en trådlek hvor en trådsirkel omformes ettersom deltagerne overtar den fra hverandre. I dette kapitlet utforsker vi teori i veiledning og intervjudata gjennom en slik trådfigur.

Teori blir ofte forstått semiotisk, i kraft av at den presenteres gjennom språk. Haraway (1992/2004) utfordrer oss i denne tenkningen om teori når hun sier at den også kan være kroppslig. I likhet med Biesta (2014) oppfordrer hun oss til å utforske det vi ennå ikke «gjen-kjenner» som en del av kunnskapsapparatet vårt. I analysen vår beveger vi oss fra å undersøke teori som en del av den semiotiske firkanten, som strukturalismens figur for å plassere ordenes betydning. Videre utvider vi denne firkanten gjennom en tredimensjonal trådfigur. Dette grepet gjør vi for å bevege oss i retning av hvordan Haraway forklarer teori: «Overwhelmingly, theory is bodily, and theory is literal. Theory is not about matters distant from the lived body; quite the opposite» (Haraway, 1992/2004, s. 68). Haraway viser hvor kroppslig påvirket vi er av den teorien vi har tatt til oss. Teori blir dermed mer enn det som framskrives, og utvides til hvordan vi gjør teori til noe anvendt. Den semiotiske firkanten blir et tankekart og også en analysestrategi for å tenke annerledes om teori i veiledning, den hjelper oss til å rykke oss ut av det kjente og bevege oss *elsewhere*.

For å samle flere ideer og syn på teori i veiledning har vi brukt intervju som metode. Vi intervjuet tre veilederutdannere som arbeider ved tre ulike universitet. Vi spurte dem om hvordan de mener teori får plass i veiledningssamtalen, hvordan de arbeider for å synliggjøre teori og fagbegreper

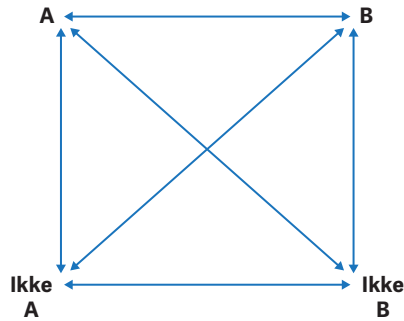
og hvordan de opplever at veisøker gjør seg nytte av teori og fagbegreper i veiledning. Intervjuene ble transkribert for så å sendes tilbake til den intervjuede som igjen kunne rette opp, kommentere og tilføye dersom vedkommende kom på noe mer. Videre stilte vi to spørsmål til tre barnehagelærere med veilederutdanning, som alle arbeider i barnehage. Spørsmålene som ble stilt var hva teori i veiledning handler om for deg, og hvordan du arbeider for å synliggjøre profesjonsfaglig teori og fagbegreper som redskap eller perspektiver inn i veiledning. I presentasjonen av intervjuene har vi gitt deltagerne fiktive navn. De tre veilederutdannerne har fått navnene Gun, Gry og Gro. De tre barnehagelærerne har fått navnene Ada, Agi og Ann.

I analysene som følger leser vi i første analyse utdrag fra intervjuene inn i den semiotiske firkanten, som vi visualiserer i figur 1. I andre analyserunde aktiverer vi Haraways trådfigur, og spør hva teori kan være i veiledning. De allerede ordsatte teoriene, i form av modeller og fagtekster, artikulasjoner fra tre veilederutdannerne og barnehagelærerne kobles sammen i trådfiguren.

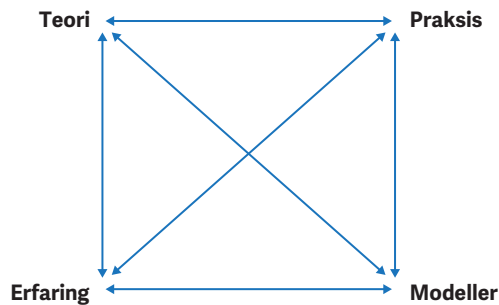
Analyse

I første analyserunde har vi gjort en gjennomlesing av svarene og gruppert dem etter ordpar, inspirert av den semiotiske firkanten slik den brukes i strukturalismen (Haraway, 1992/2004). Firkanten organiserer utsagnene ut fra forskjellighet eller motsetninger, basert på Saussures prinsipp om at «i språket finnes det kun forskjeller» (her i Greimas & Courtés 1988, s. 229). Som vist i figur 1 kan vi ta utgangspunkt i et begrep A som står i motsetning til begrepet B. Ut fra både utsagn fra intervjuene og inspirasjon fra deler av litteraturgjennomgangen vi har gjort setter vi A = teori og B = praksis. A gir mening når den står i motsetning til B (Greimas & Courtés, 1988).

Men A skal også kunne forklares i lys av noe som ikke er A, altså fraværet av A. Fraværet av teori kan settes opp som empiri i sin reneste form, eller erfaring. B kan forklares i lys av noe som ikke er praksis, og ut fra litteraturgjennomgangen kan det være modeller av virkeligheten. På denne måten kan vi lokalisere hvilke punkter og linjer som dannes når artikulasjoner om teori i veiledning kobles sammen (for utdyping se Haraway, 1992/2004, eller Lafton, 2018). Vi ser også i figur 2 at ikke-A, erfaring, og ikke-B, modeller, står i motsetning til hverandre, mens ikke-B, modeller, samsvarer med A, teori. Vi kobler utsagnene fra deltagerne til de fire hjørnene: teori, praksis, erfaring og modeller.



Figur 1. Den semiotiske firkanten.



Figur 2. Den semiotiske firkanten med begreper som er i spill.

I andre analyserunde kobler vi dataene inn i en trådfigur. Trådfiguren i dette kapitlet er som nevnt inspirert av Haraways (1992/2004) «The Promises of Monsters». Her aktiverer Haraway monsteret. Et monster er undefinerbart, det finnes i skyggene og er ikke nødvendigvis synlig for oss. Likevel virker det inn som en usikkerhet og noe som nådeløst truer den forståelsen vi har av verden. Dette blir den tredje figuren, den analysedelen som har fått tittel «monstertrådfiguren». Haraway beskriver det som et diffraksjonsapparat, et apparat som er nødvendig for å produsere forstyrrelser i det bildet vi allerede tar for gitt. Her er tattforgrittheten framstilt som den semiotiske firkanten, med motsetninger vi allerede kjenner. Gjennom dette grepet kommer Haraways representasjonskritikk til syne. Begrunnelsen for å skape forstyrrelser er å få øye på de mulige posisjonene og forståelsene som ikke lar seg forklare i lys av eksisterende forståelser eller fortellinger (Haraway, 2004/1992, s. 69–70).

Artikulasjoner fra intervjuene ut fra den semiotiske firkanten

Artikulasjoner som starter i teori (A)

Når vi leser gjennom utsagnene i lys av den semiotiske firkanten trer kontrasteringen, eller Saussures prinsipp om forskjeller, tydelig fram. Vi velger derfor å presentere de utsagnene som begynner i teori (A), men som helt tydelig kobler seg til de andre hjørnene. Gun presenterer teori som innsikt i hvordan vi kan tenke om utdanning, hva utdanning kan være og hva utdanning kan gjøre for profesjoner. Hun trekker også fram ulike former for kunnskap som profesjonsteori er satt sammen av og som hun betegner som like viktige. Hun sier: «Den praktiske kunnskapen og teoretiske perspektiver knyttet til dette er en side, men også den abstrakte begrepsorienterte teorien har betydning.» Her ser vi hvordan Gun presenterer teori som det abstrakte og begrepsorienterte: teori som forklaring. På samme tid argumenterer hun for at teori også knyttes til praktisk kunnskap.

Gry fokuserer mer på teoriens betydning i barnehagelærerens utøvelse av profesjonelt skjønn

ikke som rettesnor, men for å ha noe å tenke med. Å bruke teori for å utfordre, for eksempel hvordan fremmer dette leken, hvordan kan det utvide forståelsen av leken, hva slags lek ...? Er dette i tråd med en helhetlig pedagogikk profesjonsutøveren skal stå for, eller bygge på?

Her viser Gry tydelig hvordan hun trekker en tråd fra teori til praksis. Hun følger opp med å si: «Teorier og teoretiske perspektiver er viktige som begrunnelser. Profesjonsutøvelsen kan ikke bygge på private begrunnelser og synsing. Det blir lite tillitsvekkende og forsvarlig.» I dette utsagnet beskriver Gry betydningen av teori, samtidig som vi ser hvordan hun kontrasterer det med private begrunnelser og synsing, som ligger nærmere erfaring (ikke-A) eller praksis (B).

Gro tenker teori, eller teorier, som kunnskapsgrunnlag:

Ja, for meg er kunnskap, eller teorier, om møter mellom mennesker sentralt. Både for barnehagelæreren og for profesjonsveilederen. Jeg tenker på både det som skjer der og da i veiledningssamtalen, og det de skal gjøre som profesjonsutøvere i barnehagen. Med det ansvaret de tar inn over seg og over andre mennesker ... ja, da trenger vi teori. Jeg tenker teori som del av grunnsynet, både grunnsyn på mennesker, eller grunnsyn når det handler om barn. Det vi omtaler som slike syn er en viktig hovedkomponent i teori.

I tillegg er Gro opptatt av hvordan teorien må kobles til noe for å få betydning, og hun trekker fram dilemmaet i at teori kan bli en slags vedtatt sannhet og noe vi bare gjentar, uten å tilføre kritiske tilnærminger eller koble det til situasjon: «At teori er noe vi pynter med, som kakepynt.» Selv mener hun teori er noe å tenke med. Hun beskriver teorier som faglige orienteringsområder som åpner for perspektivering. Gro peker her på at teori ikke kan stå alene, men må kobles til situasjonen eller praksisen og til erfaringene som gjøres. Når teori inngår i en slik kobling så vil den bidra produktivt til hva vi kan *tenke* og det vi kan *snakke om* og det vi har mulighet for *å se for oss*.

Teori benevnes som viktig hos flere av utdannerne når det gjelder å *snakke om*. Gry er opptatt av at

barnehagelærere må kunne forklare barns språkutvikling og begrunne hvordan de jobber med barnehagens språkmiljø. Jeg prøver å utfordre studenter på hvilke begreper og hvilket språk som kan synliggjøre vår praksis. Fagbegrepene er viktig, fordi de gir oss tilgang til større kunnskapsfelt og for å forstå ting fra flere perspektiver.

Gro er også opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis når hun beskriver fagbegrepene rolle. I veilederutdanningen understreker hun betydningen av å «re-orientere oss i teori og begreper, så det kanskje blir mulig å se at her er det enda mer å hente. At teoriene og faguttrykkene er mer innholdsrike enn man var klar over fra før». Her skaper Gro en mer kompleks sammenheng mellom teori, modeller og praksis når hun peker på de mange nyansene som kan ligge der.

Barnehagelærerne forteller at teori er lite uttalt og brukt i barnehagene. I selve veiledningssamtalen bruker barnehagelærerne egen teoretisk og faglig kunnskap primært når de utformer spørsmålene til veisøker. De etterspør i liten grad teoretiske begrunnelser, og Agi forteller at en av utfordringene de støter på, er at det er «lite fokus på fagkunnskap i personalgruppen som helhet, slik at man ikke har felles referanser å snakke ut fra». De andre to bekrefter det lave trykket på teori. Ada trekker fram styrken i å få inn noen utenfra, for eksempel via ReKomp, fordi det øker bruken av teori. De teoretiske perspektivene som da introduseres må oversettes inn i barnehagepraksisen. Det oppleves som nyttig, og Ann peker på betydningen av en felles forståelse av teorien som da dukker opp. Hos alle de tre barnehagelærerne ser vi at en felles forståelse av teorien og en felles referanse når det gjelder fagkunnskap blir sett som betydningsfull. Vi tolker det som at de ser teori som betydningsfull, men at den må kobles til praksis

eller erfaring for å bli virkningsfull. De er også opptatt av at personalet har en felles oppfatning av teorien.

Veilederutdanner Gro trekker også fram fellesskapet når hun snakker om kunnskap, som «mer enn min og din ... eller hans ... hennes ... Da handler det ikke bare om min og din kunnskap, men det handler om profesjonens kunnskap, et større kollektivt kunnskapsfelt».

Artikulasjoner som begynner i praksis (B)

Andre artikulasjoner begynner i praksishjørnet av den semiotiske firkan- ten. Gun beskriver barnehagelærerens kroppslige kunnskap som en del av praksis, og trekker fram hvordan studentenes pensumtekster teoretiserer kroppslig kunnskap: «Det er så mange lag i det. De blir introdusert for teorier om det praktiske, og for dypere teorier om kunnskap.» I denne uttalelsen viser Gun hvordan praksis informerer den teorien som utvikles. Når pensumtekster teoretiserer den praktiske kunnskapen, kan det også gi studentene en mulighet til å forklare egne erfaringer. Gry er inne på forholdet mellom erfaring og teori når hun sier at

både handlingskompetansen og kommentatorkompetansen er viktig for profesjons- utøvere. Jeg er opptatt av at begrunnelser er viktig for å utvikle forståelse og et kritisk blikk på egen praksis. Ved å granske antagelser kan man få fram mer om hva praksis bygger på og også nye handlingsalternativer. Jeg er opptatt av å utfordre veisøkerne og hente fram det som ligger bak praksis. Det handler om å språkliggjøre og begrunne handlingene sine både med fagbegreper og med hverdagspråk.

Gry peker på at «å legge praksis på bordet og kunne se på det ut fra flere teo- retiske og etiske perspektiver er måte å dele og utvikle kunnskaper sammen på». Her er praksis utgangspunktet, men den må ifølge Gry undersøkes og brukes som utgangspunkt for å utvikle kunnskap. Gun på sin side uttaler at «alt ikke kan språkliggjøres. Jeg er inspirert av det Vygotskij skriver om hvordan motsetninger mellom hverdagsbegreper og teoretiske begreper skaper et spenningsforhold som muliggjør læring».

Språkliggjøring av praksis er barnehagelærerne også opptatt av, men de har et noe ulikt perspektiv på språkets betydning. Alle tre sier at teori og fagbegreper har liten plass i veiledningssamtalen. De peker på to hoved- grunner, og barnehagens språk er en av dem. De opplever selv å miste mange av fagbegrepene de har tilegnet seg i utdanningen når de møter hverdagen. En av dem peker på at de «ikke alltid er oppmerksomme på at

det er teori fordi det blir så integrert i egen væremåte». De uttrykker også at de bruker få fagbegreper fordi de er redde for å ikke bli forstått. Her viser de fram hvordan erfaring og praksis er krevende å koble til teori fordi de ikke har et språk å bruke.

Gro trekker fram noe av det samme når hun refererer barnehagelærere som tar videreutdanning i veiledning. Her blir teorien en aktiv del av praksisen i profesjonsfeltet:

Teorien har aldri levd isolert i arbeidslivet. Det er bare gjennom ordene vi isolerer kunnskapen. Kunnskap opererer mye mer porøst. Jeg tror ikke vi kan separere teori fra handling. Når jeg skal aktualisere teori kan jeg snakke gjennom den, men jeg trenger også å kjenne etter, gjennom kroppen og det sanselige.

Barnehagelærerne er opptatt av hvordan barnehagens kultur virker inn, som Agi sier: «Om de i det hele tatt kan tenke om eller med teori.» Ada har jobbet to år i barnehage etter utdanningen og sier: «Det er mange flinke folk, stor grad av flat struktur, mange erfarne barne- og ungdomsarbeidere med sterke personligheter og tilknytning til stedet og faget, men som i liten grad er opptatt av fornyelse av forskning og teori.» Hun forteller at det er krevende å komme ut som forholdsvis nyutdannet og utfordre en slik kultur. Her er det en sterk kobling mellom erfaring og praksis i den semiotiske firkanten, men svak kobling til teorier og modeller.

Agi og Ann har mer enn femten års erfaring som barnehagelærere, men også de understreker at kulturen i barnehagen har stor betydning for hvordan fagbegreper blir tatt i bruk. Ann peker på at barnehagen fortsatt preges av at «vi gjør som vi alltid har gjort fordi det fungerer».

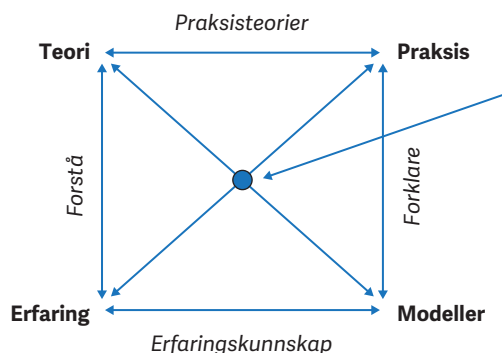
Kanskje kan utsagnet fra Ann kobles til hva Gry sier om at «mange av videreutdanningsstudentene synes teoretiske begrunnelser er vanskelig. Det enkleste er å være på handlingsnivået i veiledningssamtalene. Men mange studenter kan se betydninger av dette hvis de blir utfordret til å begrunne». Gry refererer her tydelig til praksistrekanten. Men ut fra uttalelsene til Ann kan det kanskje være mer som er i spill her?

Skal vi kort oppsummere analyse 1, ser vi at den semiotiske firkanten fungerer som en måte å analysere og å få tak på forskjeller og nyanser i uttalelsene ved hjelp av ord som forklarer og som står i motsetning til hverandre. Både barnehagelærerne og veilederutdannerne skiller mellom teori og praksis, men viser også at de står i relasjon til hverandre. Barnehagelærerne signaliserer at medarbeiderne er lite opptatt av teori og fagbegreper, mens veilederutdannerne er svært opptatte av hva teori kan bidra med inn i

veiledning og i barnehagefellesskapet. Begge grupper er opptatt av sammenhengen mellom fagspråk og hverdagsspråk. Veilederutdannerne er opptatt av fagspråk som en måte å synliggjøre praksis, mens barnehagelærerne sier at fagspråk kan gjøre at de ikke blir forstått.

Monstertrådfiguren

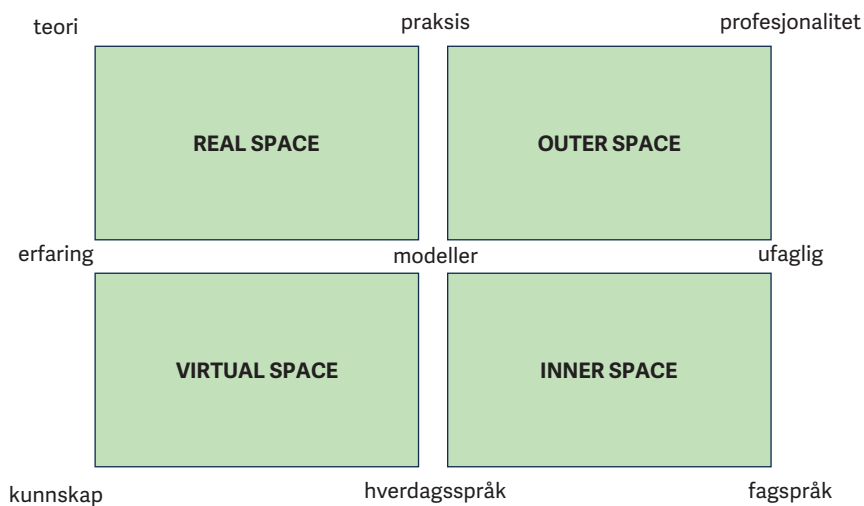
For å undersøke hvordan artikulasjoner kan åpne for utvidet forståelse av teoriens plass i kunnskapsutvikling vil vi her videreutvikle analysen ved hjelp av Haraways (1992/2004) monstertrådfigurer. Når Haraway skriver om teori sier hun at den er tett koblet til kroppslig utøvelse, og at erfaring er en semiotisk prosess (Haraway, 1992/2004, s. 68). Livet og praksisen bygges, sier hun, og vi må derfor være gode håndverkere. Kanskje kan dette kobles til en uttalelse fra Gro, som sier at «barnehagelæreres profesjonsspråk inneholder både praksisfortellinger og metaforer. Vi må utfordre forståelsene disse bygger på og ikke ta noe for gitt». Vi leser dette utsagnet inn i ordet *topos*, forklart som et felles sted hvor vi ankommer både fysisk og mentalt og deles lokalt i en felles verden (Haraway, 1992/2004, s. 65). La oss si at *topos* er veiledningssamtalen slik den er framstilt i den semiotiske firkanten hvor hjørnene teori, praksis, erfaring og modeller utgjør rammeverket. Ved å trekke inn Adas fortelling om hvordan medarbeiderne i barnehagen er lite opptatt av faglighet og teori, begynner det å rykke i trådene som binder den semiotiske firkanten sammen. Men hva er det som rykker? Vi henter opp igjen den semiotiske firkanten slik den ser ut etter første analyserunde:



Figur 3. Monsterløftet.

Basert på hvordan deltagerne i intervjuene har beskrevet bruken av teori i veiledningssamtalen har vi lagt til beskrivelser av sidekantene i firkanten (figur 3). Vi bruker betegnelsen praksisteori, inspirert av Sjølie et al. (2021),

som en forståelse som binder motsetningsparet teori og praksis. Videre bruker vi uttalelser fra intervjuene til å sette ord på hvordan teori kan implementeres for å forstå erfaringer, og hvordan modeller/figur 3 kan forklare praksis. Den siste siden betegner vi som erfaringskunnskap, som ikke nødvendigvis kan språksettes, men som kanskje kan tegnes opp i form av en modell. Inn mot krysset i midten har vi tegnet en pil som markerer det Haraway (1992/2004) betegner som *point of interruption*: stedet vi kan begynne å trekke for å koble på noe som ligger utenfor selve veiledningssamtalen, men som likevel virker inn på den. Skal vi komme nærmere inn på hva som ligger utenfor veiledningssamtalen, i *elsewhere*, ser vi til Haraways (1992/2004) begreper *real space*, *outer space*, *inner space* og *virtual space* (se figur 4). *Real space* knytter vi til første del av analysen, der artikuleringer fra intervjuene ut fra den semiotiske firkanten ble presentert. De tre øvrige undersøker vi fortløpende her.



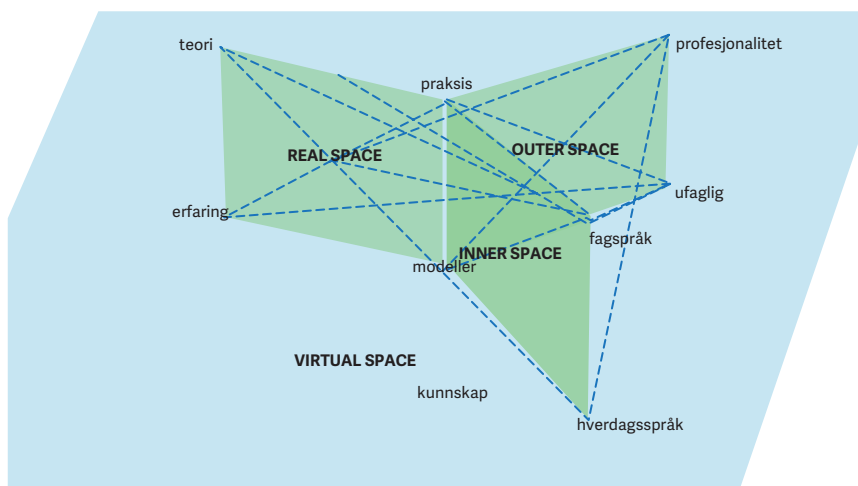
Figur 4. Aktivering av *elsewhere* gjennom *real space*, *outer space*, *inner space* og *virtual space*.

Gjennom den første analysen er det et begrep som i liten grad blir åpnet opp, men som Gro, Gry og Gun stadig vender tilbake til. Det er ordet profesjonalitet. Her vil vi undersøke hva som skjer hvis vi bruker profesjonalitet som et utgangspunkt for en ny firkant. Firkanten skal koble seg på den allerede eksisterende, men den skal vise fram det Haraway betegner som *outer space*, noe som befinner seg et annet sted, men som virker inn i samtalen og som kan formidles som et narrativ. Profesjonalitet kan her bli et mulig monster som rykker i *outer space*. Barnehagelærerens opplevelse

av å mangle ordforrådet som kan skape sammenhenger mellom de andre ansattes fagforståelse og egen profesjonalitet er ett eksempel. Profesjon og profesjonalitet og forståelsen om et etablert fagspråk står i dette rykket i en motsats til det ikke-faglige. Adas beretning om den manglende interessen for faglig fornying hun opplever hos sitt personale og at det er krevende å komme ut som nyutdannet og utfordre etablerte kulturer viser spenningen som oppstår. Selv om alle tre barnehagelærerne ser teori som fellesreferanse for profesjonskunnskap, ser denne profesjonelle kunnskapen ut til å være en annen enn den teorien veilederutdannerne trekker fram. Gro utfordrer dette når hun viser til at kunnskap opererer porøst (se sitatet fra Gro på side 237). Noe som igjen åpner for tanker om at barnehagelæreren ikke må gi opp, men fortsette å synliggjøre sin profesjonskunnskap.

Inner space forklarer Haraway (1992/2004, s. 100) som monsteret i oss selv, en del av eget immunforsvar. Hun spør hvilke krefter kroppen vil forsvare seg mot. Intervjuene kan tyde på at medarbeider-kroppene i barnehagen vil beskytte seg mot profesjonaliteten, og det oppstår en imaginær dragkamp mellom veiledningsfeltet og praksisfeltet når det gjelder betydningen av fagspråk. En dragkamp der begge sider anvender immunforsvaret til å beskytte sin posisjon, og monsteret oppstår i immuniteten, eller som beskyttertrangen for egen forståelse av fagspråk. Barnehagelærerne forteller at de opplever å miste mange av fagbegrepene de har tilegnet seg i utdanningen og at de unngår å bruke fagbegreper fordi de frykter å ikke bli forstått. Likevel viser alle tre til at fagkunnskap er viktig for profesjonen. Også Gun bygger opp om dette når hun uttaler at «alt ikke kan språkliggjøres» og læring kan oppstå i et spenningsforhold mellom hverdagsbegreper og teoretiske begreper. Når vi trekker i dette punktet, blir det tydelig at vokabularet i fagspråket ikke oppleves til å strekke til, og at her er det et sprik mellom hva veilederutdannerne og barnehagelærerne definerer som fagspråk i feltet.

Ifølge Haraway (1992/2004, s. 106) er *virtual space* en fornektelse av *real space*, men en slik fornektelse kan også være en illusjon. Haraway knytter artikulasjon og umuligheter i å bli artikulert til *virtual space*. Vi må dermed inn i møtepunkt som ikke er fagspråk og ikke er profesjonalitet, og som er umulige å artikulere. Vi må, som Haraway (1992/2004, s. 107), spørre hva skjer hvis vi våger å «trykke på enter»? Å «trykke enter» blir igjen å bevege seg inn i det som er sagt i intervjuene for å se etter hva som «moves differently», for å teste ut om artikulasjonen virker og hva den virker for (Haraway, 1992/2004, s. 108). I vår modell er *virtual space* mulighetsrommet som oppstår som en konsekvens av de tre andre rommene som framstilles i en tredimensjonal figur basert på gjennomgangen (se figur 5).



Figur 5. *Virtual space.* Å rykke oss ut av det kjente og inn i *elsewhere*.

Å trykke enter er ikke å søke utslettelse, men å søke etter håp. Teori kan kobles til det som skjer i *virtual space*, eller det som kan rykke oss ut av det kjente og inn i *elsewhere*. Vi bruker ordet kunnskapspotensial for å si noe om hva som skjer. I vårt virtuelle rom finner vi ved hjelp av Gro fram til makt og motsetningsforhold mellom de som befinner seg i ulike kunnskap og kunnskapsformer. Makt i å være del av et fagspråk, makt i å kunne artikulere, ved hjelp av teori og ved hjelp av hverdagspråk. Da vi tidligere introduserte Haraways artikulasjoner som et alternativ til representasjoner var det for å åpne for flere stemmer enn de som ved første øyeblikk springer oss i øyet. Hvem får ikke uttale seg? Hvem mangler fagspråket og teorien bak dette? Hvem bestemmer hva et fagspråk er? Hvem bestemmer hva profesjonalitet er? Hvilke kunnskapsformer følger logisk av definisjonene og bestemmelsene? Når vi lar monsteret trekke i *virtual space*, blir makt i veiledningssamtalen og makt i teori synlig. Men også de ikke-verbale teoriutsagnene trer fram. De trer fram i den dragkampen vi viste til i *inner space*, nye dragkamper i profesjonsfeltene. Monsteret trer fram i koblinger til makt og blir tydelige som noe som går på tvers av det vi tror vi vet. Igjen lar vi Gro få ordet:

Under en veiledningssamtaler finnes det store potensial i å orientere seg ut over det en selv har lest og tenkt. Noe annet åpner seg når en orienterer seg over i et stort, stort, stort hav av kollektive kunnskapsfelt. Det handler ikke bare om hvordan du kan utvide ditt syn, men hvordan vi innenfor profesjonen kan utvide og åpne vårt syn. For teorier er også ... samspillspartnere ... Der er flere samspillspartnere enn de som sitter i rommet. Og som prater sammen i samtid ... Gjennom teorien får du

tilgang til flere stemmer, ja flere enn de som lever her og nå. Det handler om at teori går utover den tiden og det stedet vi er i her og nå.

Diskusjon: Profesjonsveiledning eller ikke – å holde døren åpen for kraften i teori

I kapittelets problemstilling etterspør vi hvordan teori kan forstås i en veiledningssamtale og videre hvordan artikuleringer kan bidra med det vi beskriver som ikke-verbale teoriutsagn. Som vi skriver tidligere viser både Crotty (2010), Kvernbekk (2011), Søndena (2009) og Haraway (1992/2004) til hvordan teori kan fungere som analytisk blikk, ved at vitenskapens modelleringer over tid har bidratt til å skape mening ut av praksis. Haraway (1992/2004) understreker at de delene av denne vitenskapelige modelleringen av landskapet som ikke lar seg fange av disse modellene forblir usynlige. Når vi plasserer artikuleringer i form av utsagn fra både de som utdanner veiledere og de som anvender veiledning i sin hverdagspraksis i barnehager inn i figur 5, oppstår noen interessante sammenhenger. Artikulering av teori ses som viktig, men oppleves som vanskelig og som noe som ikke korresponderer med hverdagspraksisen i barnehagen. Når Crotty (2010) hevder at grunnlagstenkningen vi bygger på har betydning for hva begrepene betyr, fordi de er forankret i ulike forståelser av verden, skaper dette noen utfordringer for veiledning knyttet til profesjoner der det profesjonsfaglige kunnskapsgrunnlaget er svært varierende, slik barnehagelærerne i denne undersøkelsen viser. Giljes (2008, s. 22) skepsis til de som hevder at profesjonskunnskap kun kan læres i praksis, får slik kraft, for hvordan blir det utvikling av profesjon dersom vi «gjør som vi alltid har gjort», som Ann uttaler. Spørsmålet er om grunnlagstenkningen kan utvides i retning av erfaringskunnskap og gjentakende handlinger. Hva hvis vi «trykker enter» og åpner for flere former for kunnskapsproduksjon gjennom veiledningssamtalen, og derigjennom flere former for teori? Kan teoribegrepet åpnes ytterligere opp og nyanseres slik at det ikke er enten teori som verktøy for å se inn på praksis eller teori som normativt informerer praksis, men også teori som er i stadig endring ut fra konteksten og rommene den aktiveres i?

De tre grunnbøkene fra veilederutdanningene vi viser til (Bjerkholt, 2017; Jensen & Ulleberg, 2019; Lauvås & Handal, 2014), er alle opptatt av det mer praksisorienterte inngangene i veiledning i ulik grad. Bjerkholt (2017) knytter profesjonsbegrepet tydelig til sin inngang. Lauvås og Handal har

med teori, men begrepet knyttes etter hvert så tydelig til praksis og praktiske erfaringer at det er vanskelig å se hva de forventer at veileder skal gjøre ut av teoribegrepet. Jensen og Ulleberg (2019) skriver heller ikke fram den teoretiske siden av det profesjonsfaglige som ledd av sine relasjonsperspektiver. Spørsmålet vi ser tegne seg da er hvor langt inn i begrepene både veiledere og de som underviser i veiledning går? Og, hvordan anvender de teori og teoretiske begreper inn i sin veiledning? Når litteraturen som anvendes ikke prioriterer teori som et aktivt begrep inn i utøvelsen av veiledning er det kanskje ikke noen forutsetning for teori som virkemiddel for å utvikle praksis. Men som vi har vist i analysen kan ikke teorien være statisk eller tatt for gitt, for da blir den fremmed for de som beveger seg i praksisfeltet. Når universitetene tilbyr veiledning på masternivå, krever det kanskje noe annet enn dersom man er student på et innføringskurs i veiledning. Vi undres over om det å løfte veiledning opp på masternivå har tilført en dreining i endring av kunnskapsnivå. Ingen av de vi spurte sier noe direkte om dette, men teori til å «se med» er teori som i større grad utfordrer både veilederutdannere og studenter på veiledningsfeltet til å se noe annet, eller mer, enn det de så tidligere. Dette er også teori som vil være fjern fra praksis i profesjonsfeltet, men som igjen er med på å kunne føre noe nytt inn i hverdagspraksisen. Poenget er kanskje å holde betydningen av teori åpen slik at teori kan bety ulike ting for de ulike deltagerne. Da kan vi ikke forvente at de ufaglærte i barnehagen har samme forståelse av begreper og innhold som en barnehagelærer med master i veiledning. Men ved å bruke monsterløftene til å se med ser vi at det er sammenhenger som åpner for nye konstruksjoner av hvordan kunnskap kan bli til og hvordan teori kan brukes inn i veiledningssamtalen. Når vi etterlyser teori i veiledning, er det kanskje i spenningsforholdet mellom hverdagsbegreper og teoretiske begreper vi skal begynne å lete for å finne barnehagelærers kunnskapsgrunnlag?

Forfatterbiografier

Anna Rigmor Moxnes (ph.d.) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanning i veiledning, master i pedagogikk og barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er veiledning, høyere utdanning og barnehagepedagogikk. Moxnes har tidligere redigert en antologi om å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning.

Tove Lafton (ph.d.) er professor i pedagogikk ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet. Hun underviser på alle nivåer i barnehagelærerutdanningen, og har de siste årene vært involvert i flere store forskningsprosjekter om partnerskap, digitalisering og kulturarv. Hennes forskningsinteresser er kompetanseutvikling, barns oppvekst i en digital tid, studentlæring i høyere utdanning og barnehagepedagogikk.

Referanser

- Aspfors, J., Jakhelln, R. & Sjølie, E. (2021). En ny praksisteori i norsk kontekst. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis. Teorier om praksisarkitekturer* (s. 173–184). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Crotty, M. (2010). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Børhaug, K., Fimreite, H., Brennås, H. B., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo – hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise, J. Sæther & T. Bergem (Red.), *Dannings og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 19–38). Gyldendal.
- Greimas, A. J. & Courtés, J. (1988) *Semiotik. Sprogteoretisk ordbog* (P. A. Brandt & O. Davidsen, Overs. & Red.). Aarhus Universitetsforlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Haraway, D. J. (2004). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. I D. J. Haraway, *The Haraway reader* (kap. 3). Routledge. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, 2, 20–25. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Lafton, T. (2018). Etisk kunnskaping – fabulering som verktøy i barnehagelærerenes utforskning av handlingsmuligheter. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 87–105). Fagbokforlaget.
- Lafton, T. & Furu, A. (2019). Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen – en problematisering av erfaringslæringens plass. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3428>
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.

- Lejonberg, E. & Foinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Løvlie, L. (1974). Pedagogisk filosofi for praktiserende lærere. *Pedagogen*, 22(1), 19–36.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Sjølie, E., Aspfors, J. & Jakhelln, R. (2021). Praksisteori og teorier om praksisarkitekturer. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis. Teorier om praksisarkitekturer* (s. 25–42). Universitetsforlaget.
- Smedby, J. (2014) Hvorfor førskolelæreryrket neppe vil utvikle seg til en profesjon. *Første steg*, (1), 12–19.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Unneland, A. K. R. (2009). Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-02>

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning utvider det veiledningsfaglige kunnskapsfeltet innen profesjonsveiledning i barnehage, skole og høyere utdanning.

I denne vitenskapelige antologien undersøker forskerne ulike veiledningspraksiser og løfter fram vitenskapelige innganger, forskningstilnæringer, og etiske perspektiver. Forfatterne gir innspill til økt teoretisk dybdekunnskap innen ulike veiledningsfaglige tematikker. Forskningen som presenteres i boken, bidrar med nye perspektiver og forståelser av profesjonsveiledning som tidligere i liten grad har vært belyst veiledningsfaglig.

Antologien henvender seg i hovedsak til lærerprofesjonene, men vil også kunne gi teoretiske innspill og praktiske eksempler til økt innsikt i, og kvalitetsutvikling av, veiledning mer generelt.

Boken er aktuell for bruk i Ph.d. studier, for masterstudenter og for veiledningsstudenter. Den tilbyr ny kunnskap som kan anvendes av ledere, praksislærere og veiledere i skole og barnehage. Vitenskapelige ansatte, veilederutdannere og studenter også i andre profesjoner og veilederutdanninger vil ha utbytte av kunnskapen denne antologien presenterer.

ISBN 978-82-02-88270-9



www.cda.no