



Høgskulen på Vestlandet

MUNDD511: Masteroppgave

MUNDD511

Predefinert informasjon

Startdato:	10-05-2017 10:16	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	MUNDD511 1 MG		
Intern sensor:	Randi Moe		

Deltaker

Kandidatnr.: 2

Informasjon fra deltaker

Tro- og lovetklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om ja
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

KORLEIS LÆRAR SER SI ROLLE SOM VEGLEIAR FOR ELEVEN
HOW TEACHERS SEE THEIR ROLE AS GUIDE FOR PUPILS

Master i undervisningsvitenskap, deltid

Avdeling for lærarutdanning

Vegleiar: Grete Karin Nordvik

15. mai 2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Samandrag

Denne masteroppgåva tek for seg **lærar si oppleving av å vere vegleiar for elevar**, og ser på tema gjennom ein fenomenologisk studie. Forskinga er gjort gjennom ein kvalitativ studie av data samla gjennom semistrukturerte intervju frå eit utval lærarar som deler sine tankar om rolla lærar har som vegleiar for elevar og korleis den kjem til syne i skulekvardagen.

Drøftinga tek for seg tankar om lærarrolla som vegleiar for elevar. Gjennom analyse av informasjonen frå lærarar samt forskning og teori frå fagfeltet vert følgjande område drøfta:

- Vegleiing av elevar i skulekvardagen
- utfordringar ved elevvegleiing
- Lærar sin faglege bakgrunn innan vegleiing

Studien kan vere eit bidrag til vidare tankar om lærar si rolle som vegleiar. Lærarrolla treng støtte i vegleiingsarbeidet både frå overordna implementering og støtte, administrativ prioritering og gjennom eigen opplæring og utdanning.

Summary

This Master thesis consider **Teacher's own experience of guiding pupils**. The study is conducted as a phenomenological study, using semi structured interview and qualitative method. The data is gathered from a sample of teachers that share their thoughts about their role as guide for pupils, and how this role appears in the daily school environment.

The discussion focus at teacher's role as guide for pupils, and analyse thoughts and ideas found in the data from the teachers' narrative and in professional literature and developed theories. These are the main elements for discussion:

- Daily guidance of school pupils
- Challenges in guidance of pupils
- Teachers professional qualifications for guiding pupils

This research might act as a contribution towards teacher's role as guide for pupils. The teacher needs support in this work from overall implementation as governmental arrangements, local administrative prioritizing and also through own education and development.

Forord

Målet med problemstillinga er å sjå på korleis vi i utdanningssamanheng legg til rette for og vegleier barn og unge på vegen til vaksenlivet. Korleis er vi som lærarar budde på å vere eit verktøy i dei lærande si ferd inn i, og gjennom kunnskap, og korleis tek vi sjølve og strukturane rundt oss vare på rolla som vegleiarar i lærarkvardagen?

Alle innspela eg fekk frå dei eg møtte undervegs i oppgåva gav meg korrigeringar, støtte, nye idear, gode tankar og refleksjonar - og rammer når eg vart for vidfamnande. Takk og pris! Dette hadde vorte ei ussel oppgåve utan dykk.

Mange takk til dei som let seg intervjuja, til dei eg møtte på HVL, både innan fag og administrasjon, og ikkje minst vegleiar Grete Karin Nordvik ved HVL.

Mannen i mitt liv, Hans Petter, takk for uendeleg tolmod og omsorg.

Alle barna våre har vore, og er, nære kunnskapskjelder og inspirasjonskjelder til forstå mennesket i utvikling. De har stadig bidrege med verdifulle refleksjonar og undringar gjennom individuell utvikling, relasjonsbygging og livsmeistring i ulike kontekstar og på ulike nivå gjennom barndom, ungdom og inn i vaksenlivet. Og no legg barnebarna ut på si livsferd, og eg kan nysgjerrig følgje eit stykkje. Eg frydar meg over kvar augneblink saman.

Innhold

Samandrag	2
Summary	2
Forord	3
1 Innleiing og oppbygging	7
1.1 Tema og føremål	8
1.1.1 Val av tema og eige perspektiv	8
1.1.2 Aktualitet	9
1.1.3 Forsking	9
1.1.4 Faglitteratur	10
1.1.5 Føremål med arbeidet	11
1.2 Problemstilling	11
1.2.1 Problemstilling og forskingsspørsmål	11
1.2.2 Klargjering av omgrep	12
2 Teoretisk referanseramme	14
2.1 Val av referanseramme	14
2.2 Vegleing	15
2.2.1 Vegleing som omgrep	15
2.2.2 Terapi	16
2.2.3 Rådgjeving	16
2.2.4 Konsultasjon	17
2.2.5 Vegleing	17
2.2.6 Systemretta rådgjeving og innovasjon	18
2.2.7 Undervisning	18
2.2.8 Fagleg semje?	18
2.3 Kvar kjem vegleing til syne i undervisning?	19
2.3.1 Lærarrolla i historisk utforming	19
2.3.2 Lærarrolla i eit internasjonalt perspektiv i dag	21
2.3.3 Eleven sitt behov for pedagogisk vegleing	23
2.3.4 Lærar si rolle innan vegleing	24
2.3.5 Relasjonen mellom lærar og elev	26
2.4 Forankring av pedagogisk vegleing i dag	27
2.4.1 Reflekerande vegleing	28
2.4.2 Meisterlære	29
2.4.3 Grunnleggjande faktorar innan pedagogisk vegleing	30

2.4.4 Vegleiing i overordna planverk	32
3 Metode.....	36
3.1 Val av metode.....	36
3.1.1 Epistemologi i forskning og kunnskap	37
3.1.2 Epistemologi i problemstilling	37
3.2 Metode og forskartilnærming.....	37
3.2.1 Fenomenologi	38
3.2.2 Semistrukturert livsverd intervju	39
3.3 Utval, datainnsamling og instrument	40
3.3.1 Utval	40
3.3.2 Val av informantar og informasjonsformidlingsstrategi	40
3.3.3 Pilotstudie	41
3.3.4 Førebuing og gjennomføring	43
3.4 Analysemetode	45
3.4.1 Transkribering	45
3.4.2 Analyse og tolking.....	46
3.4.3 Tilliten og verdien av studien	47
3.4.4 Truverd eller reliabilitet.....	47
3.4.5 Gildskap eller validitet.....	48
3.4.6 Pålitelegheit	48
3.4.7 Etske omsyn.....	48
4 Analyse, drøfting og funn	50
4.1 Analyse og presentasjonsmåte	50
4.2 Fenomenologisk analyse av intervjua	52
4.2.1 Presentasjon og drøfting av funn	52
4.3 Omgrepet vegleiing	52
4.3.1 Tema slik det kom fram i intervju	52
4.3.2 Drøfting i lys av teori.....	53
4.4 Vegleiing i skulekvardagen.....	55
4.4.1 Tema slik det kom fram i intervju	56
4.4.2 Kva innhald opplever læraren at vegleiinga skal ha?	56
4.4.2.1 Drøfting i lys av teori.....	56
4.4.3 Kva ansvar har lærar for relasjonen til elev i dette arbeidet?	57
4.4.3.1 Drøfting i lys av teori.....	59
4.4.4 Kva rammer ser lærar for vegleiingsarbeidet?	60

4.4.4.1 Drøfting i lys av teori.....	61
4.5 Utfordringar i vegleiiing.....	62
4.5.1 Tema slik det kom fram i intervju	62
4.5.2 Tid til eleven.....	62
4.5.2.1 Drøfting i lys av teori.....	63
4.5.3 Utfordringar med skulen som system.....	65
4.5.3.1 Drøfting i lys av teori.....	67
4.6 Lærar sin faglege bakgrunn for vegleiiing	68
4.6.1 Tema slik det kom fram i intervju	68
4.6.2 Grunnutdanning, etter- og vidareutdanning.....	69
4.6.2.1 Drøfting i lys av teori.....	70
4.6.3 Eiga utvikling av erfaring og praksis.....	71
4.6.3.1 Drøfting i lys av teori.....	72
4.6.4 Utvikling av faget	73
4.6.4.1 Drøfting i lys av teori.....	74
4.6.5 Samfunnsendringar	75
4.6.5.1 Drøfting i lys av teori.....	76
5 Avslutning.....	78
5.1 Oppsummerande drøfting og konklusjonar.....	78
5.1.1 Vegleiiing av elevar er ein del av lærar si rolle	78
5.1.2 Liten plass i lærarutdanninga.....	78
5.1.3 Lite prioritert i overordna planar?	79
5.1.4 Lite tid.....	79
5.1.5 Positiv effekt for elevane	79
5.2 Korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?	79
Litteraturliste	81
Vedlegg	85
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til rektor	85
Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking	85
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	85
Vedlegg 4: Meldeskjema til NSD	85
Vedlegg 5: Behandling av personopplysningar frå NSD	85
Vedlegg 6: Utskrift intervju 3	85
Vedlegg 7: Lærar si oppleving av fagleg bakgrunn, alle intervju	85
Vedlegg 8: Lærar og fagleg bakgrunn, klart for drøfting.....	85

1 Innleiing og oppbygging

Eg brukar innleiinga som introduksjon til tema vegleiing gjennom å vise til korleis eg meiner vegleiing er aktuelt i pedagogisk samanheng. Eg vil vise til prioriteringar og utval av forskning og faglitteratur som framstiller temaet og kva føremål eg meiner denne studien har i høve til lærar si vegleiing av eleven i skulekvardagen. Eg legg fram ei problemstilling for å vise kva eg ynskjer å sjå på i høve til lærar si yrkesutøvande rolle.

I den teoretisk referanseramme vil eg trekkje fram vegleiing som fenomen i vitskapen, og vise korleis vegleiing står i eit pedagogisk referansesystem til eleven og vegleiarrolla kjem fram i lærar sitt arbeidsområde.

Gjennom metoddelen legg eg fram korleis forskinga har vorten gjennomført og kva rammer og prioriteringar som ligg til grunn i datainnsamlinga. Gjennom å løfte fram lærar sine praksiserfaringar finn ein informasjon som ber med seg fagkunnskapen, erfaringa og praksisrefleksjon.

I arbeidet med analyse, drøfting og funn vert innsamla data løfta opp og sett på i lys av teori og fagforståing. I denne delen vert informasjonen og datamaterialet gjennomarbeida og presentert som ei ferdig drøfting og framstilling og forståing av tema utifrå problemstilling, teorifokus og metodeval.

Eg gjer to overordna val for oppgåva. Først vel eg å skrive på nynorsk. Det ligg tett opp til talemålet mitt, og har i mange samanhengar vore det profesjonelle språket eg har brukt. I faglitteratur er det ofte bokmål som er lettast tilgjengeleg. Samstundes opplever eg innimellom at eg kan mangle fagomgrep i det nynorske skriftspråket som gjer at eg ikkje kan uttrykkje meg like lett som fagperson innan nynorsk som innan bokmål. Dermed gjer eg det andre valet mitt som er å bruke omgrepa vegleiing og vegleiar. Argumentasjon for dette står under klargjering av omgrep s. xx.

Studien er informasjonstett. Eg fann lite faginformatjon som var direkte på lærar si oppleving av vegleiing av elevar, dermed vart det naudsynt for meg å ha med gode informasjonskjelder rundt tema.

1.1 Tema og føremål

1.1.1 Val av tema og eige perspektiv

Tidspunktet for oppstarten av den yrkesfaglege bakgrunnen min har kanskje påverka val av tema meir enn eg trudde i starten. Eg starta allmennlærer utdanninga mi midt i den store diskusjonen om skulestart for 6 åringar på tidleg 90-talet, og korleis ein kunne møte og tilretteleggje for det individuelle barnet. I dette vart eg introdusert til Søren Kierkegaard og hans filosofi gjennom diktet *Hjelpkunst*. Tanken på at undervisning og formidling av kunnskap ville vere fånyttas om ein ikkje la til rette utifrå barnet sine føresetnadar og nivå, vaks seg sjølvst og vart grunnleggande vidare i den unge, pedagogiske tanken min. Mi oppleving var at gjennom å finne basis for kunnskapsnivået hjå den einskilde eleven kunne ein bruke dette for å etablere ny kunnskap og lære strategiar for korleis ein tileigna seg vidare kunnskap både innan liknande tema, og innan nye område. Dersom ein ikkje tok omsyn til eksisterande kunnskapsnivå kunne dette føre til lengre innlæringsperiodar og gjerne større frustrasjonar i læreprosessen hjå den einskilde eleven eller elevgruppa.

Diskusjonen som dukkar opp i media i dag, om resultatet av tidleg skulestart og 6 åringane i skulen, dei individuelle behova og utvikling på eigne premissar og eleven si danning aktualiserer igjen lærar si rolle i relasjonen til eleven. Kva skal rolla innebere? Kva er vesentleg i relasjonen? Det same gjer den nye utdanningsstrukturen for lærar. Kva type lærar skal ein bli? Kva er viktig å ha med i den kunnskapsbaserte verktøykassen til læraren? Ikkje minst den nye rapporten initiert av Kunnskapsdepartementet: «Ekspertgruppa om lærarrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag» (2016) som løftar eit perspektiv på innhaldet i læraryrket og omtale av kompetanse.

Eige arbeid i PP-tenesta, barnehage, grunnskule og vaksenopplæring samt høgskule i inn- og utland har gitt meg forståing for at relasjon og relasjonsbygging er sentralt i læringsprosessen mellom elev og lærar, og legg til rette for eit godt grunnlag for eit positivt læringsmiljø. Det som skjer i relasjonen mellom lærar og elev kviler på lærar si forståing av eleven sitt arbeidstempo, meistringsnivå og tankar om neste utviklingstrinn. Det inkluderande læringsmiljøet vil kunne stadfestast ved at eleven opnar for å dele tankar og meiningar innan både fagleg og personleg utvikling, om lærar lyttar (Inglar, 2009).

Danning som omgrep stod sterkt i fokus då eg starta arbeidet med masteroppgåva. Eleven si utvikling innan eit gitt område, balansen mellom individuell og felles kunnskap fekk meg til å leite etter det historiske perspektivet på læring, og å sjå etter verktøyet som var naudsynt for

eleven si danning. Dersom individuell danning er målet, kva er det som trengs for å leggje til rette? Og korleis når ein målet? Det mest sentrale verktøyet i eit historisk perspektiv syntes å vere lærar og lærarrolla i eit vegleiar perspektiv. Den som leier på vegen. Kunne det vere noko å dykke djupare ned i, i eit pedagogisk perspektiv?

1.1.2 Aktualitet

I arbeidet med å sjå på pedagogisk vegleiiing som eit mogleg tema, var det naturleg å sjå til overordna planar for skuleverket. Kvar finn vi vegleiiing i høve til lærar sitt arbeid? Gjennom å sjå tilbake på Stortingsmeldingar dei siste 10 åra (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2017) finn ein i hovudsak vegleiiing nemnd i høve til yrkesval på vidaregåande skule og vegleiiing av nyutdanna lærarar. Først i Stortingsmelding 20 (2012-2013) blir vegleiiing sett på som ein del av dei pedagogiske verkemidla som vert stilt til rådvelde for elevane, og då knytt til dei overordna politiske føringane etter revidering av den nasjonale og årlege Elevundersøkinga.

1.1.3 Forsking

Elevundersøkinga gjev ein peikepinn på lærar si rolle som vegleiar. Nasjonal og internasjonal forskning på lærarrolla har ulike vinklingar, og synes å dvele ved lærar-elev relasjonen i høve til elevane sin motivasjon, læringsprosess og meistringstrategiar i tillegg til elevperspektiv på sosiale og emosjonelle relasjonar, stress og psykisk helse. Lærar som vegleiar ligg gjerne implisitt i denne forskinga, som ein part av den samansette naturen lærarrolla har. Det er dermed naturleg å sjå vidt for å finne samanliknbar forskning, og tidlegare forskning har gjerne vegleiiing som eit element blant fleire i studiane sine.

"Little is known regarding processes for how the classroom social environment influences student engagement and performance" skriv Patrick, Ryan & Kaplan (2007) noko som kan understreke ei trong for meir forskning innan skule, klasserom og sosialt fellesskap i læringsarenaen. Lillegjord (2016) skisserte gjennom Forskingsrådet sitt informasjonsmøte i 2016 ei oversikt over relevant arbeid av pedagogisk forskning i Noreg i seinare tid. Ho viste til Oppfølgingsutvalet 2005/2006, leda av Bente Hagtveit, som konkluderte med følgjande hovudoppgåver for utdanningssforskning framover:

- Fornyning og kvalitetsheving av pedagogisk forskning gjennom fagleg metarefleksjon/dynamisk samspel med endringsprosessar i samfunnet
- Å utvikle eit kunnskapsgrunnlag, omgrepstilfang, teorigrunnlag og ei historisk og komparativ referanseramme som set læring, oppseding og sosialiseringssprosessar og utdanning inn i ein sosial samanheng og eit samfunnsmessig perspektiv
- Å bidra til at denne kunnskapen kjem til bruk for praksisfeltet og politiske avgjerdsmynde

Ekspert rapporten (2017) viser og til at det er færre studiar som ser på lærarrolla utifrå lærar sitt eige perspektiv "og som primært er opptatt av lærernes erfaringer" (Ibin, s. 214). Dette legg til rette for eit forskingsperspektiv der lærar-elev relasjonen kan sjåast som sentral både når det gjeld korleis lærar yt instrumentell støtte gjennom individuell vegleiing og instruksjon, og viser emosjonell støtte gjennom omsorg og respekt (Federici og Skaalevik, 2013).

1.1.4 Faglitteratur

Det var ei forventning i forkant av arbeidet til at informasjonsinnhentinga ville vise til tydelege politiske prioriteringar og mykje tidlegare forskingsarbeid spesifikt om vegleiing innan pedagogisk arbeid. Det viste seg at det var mest innan faglitteraturtilfanget at ein kunne finne omtalar og informasjon om pedagogisk vegleiing.

Faglitteraturen har hatt ulike perspektiv. Det vart prioritert å sjå rådgjevingsfeltet innan ulike profesjonar for å kunne definere den meir snevre pedagogiske vegleiinga. Vidare vart viktig å skilje ut litteratur som hadde fokus på kollegabasert vegleiing, vegleiing av nyutdanna lærarar, yrkesvegleriing og foreldrevegleriing for å finne essensen av faglitteratur nødvendig for denne studien; den delen som omhandla vegleriing av elevar.

Arbeidet vidare har vore å knyte vegleriing av elevar mot vegleriingstradisjonar og vegleriingsretningar. Dette har vore gjort både i høve til den historiske forankringa i utviklinga av pedagogikk og didaktikk og den praksis som lærar opplever i dag.

Arbeidet med faglitteraturen har bidrege til ei reise gjennom filosofisk grunnlag, utval av arbeidsoppgåver, rammer for mål og retning samt praktisk gjennomføring av "handverket" pedagogisk vegleriing.

1.1.5 Føremål med arbeidet

Gjennom å løfte fram lærar si stemme frå klasserommet er det som relevant å setje fokus på den rolla lærar har i dag som vegleiar i arbeidet med å bidra til elevane si danning. I eit danningperspektiv er det rimeleg å tenkje seg eit utviklingssystem der nokon er tilgjengeleg for eleven, som ein vegvisar, rådgevar, samtalepartner, lyttar, pådrivar og som kan vere med å reflektere over og evaluere vegval og erfaringar. Dette arbeidet kan vere med å vise opplevinga lærar har av dette arbeidet i dag, både med tanke på kva tid vegleiing skjer, og om lærar har merka seg utfordringar i dette arbeidet.

Når Ekspertgruppa om lærerrollen (s. 201, 2016) skriv at mange lærarar ser digitaliseringa i skulen som eit skifte der lærarrolla vil kunne bli ei tydelegare vegleiarrolle, så har det implikasjonar for kva kompetanse som ligg i lærarutdanninga, eventuelt etter- og vidareutdanninga. Er læraren i dag klar for å møte elevane i ein vegleiingssituasjon?

Ein studie av lærar si oppleving av eiga rolle vart gjort av Skaalvik og Skaalvik i 2013: «Lærerrollen sett fra lærers ståsted» viser til lærarar sine utfordringar og opplevingar innan trivsel, meistring og utvikling innan relasjonar til leiing, kollegaer og elevar. Den studien såg heilskapen i lærarrolla. Gjennom denne studien som vert presentert her vert tilnærming avgrensa til vegleiing. Det kan det vere mogleg å peike på ein opplevd yrkeskvardag og faktorar innan tema som set lys på trongen og arbeidstilfanget innan vegleiing av elevar og lærar sin omtale av eigen kompetanse og kapasitet for utføring av elevvegleriing.

1.2 Problemstilling

1.2.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Den overordna problemstillinga for masteroppgåva er:

Korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?

Problemstillinga er avgrensa til lærar si rolle som vegleiar av elevar. Implisitt i problemstillinga ligg det eit ramme med forskingsspørsmål for å kunne reflektere over tema og gje lys til faktorar viktige for å få fram eit tydelegare perspektiv på lærar si oppleving av rolla som vegleiar.

- Korleis kan ein forstå eller definere omgrepet "vegleriing"?

- Korleis framtonar vegleing av elevar seg i kvardagen?
- Kva utfordringar møter lærar ved vegleing av elevar?
- Kva opplever lærar om eigen faglege bakgrunn for vegleing?
- Kvar får lærar støtte i vegleingsarbeidet?

1.2.2 Klargjering av omgrep

Ordet «veiledning» er eit bokmålsord og det formelle nynorskordet er «rettleiing», tilsvarande for den som utfører; «veileder» på bokmål og «rettleiar» på nynorsk. Desse må vi sjå som på omgrep som ikkje fullstendig samsvarar i innhald, men likevel synonyme omgrep, for vi har og orda «rettlede» og «rettleder» på bokmål. Derimot finst ikkje «vegleiing» eller «vegleiar» på nynorsk, ei eller «veiledning» og «veileder» for den saks skuld. (Legland, 2017 upublisert). I offentlege uttalar og fagtekstar ser ein likevel bruk av både «vegleiing» og «veiledning» i nynorsktekstar. Kan det ha med innhaldsforståinga av omgrepet å gjere?

Ei forståing av omgrepet og bokmålsordet «veiledning» er festa i forståing av bokmålsorda «vei» og «lede», der substantivet «vei» på bokmål er tilsvarande «veg» på nynorsk, og peikar mot ei tilrettelagt åre eller rute som er brukt til framkomst, eller ein retning som kan brukast til å ta ein framover, gjerne for å nå eit mål. Bokmålsverbet «lede» er tilsvarande «leie» på nynorsk, der ein kan forstå meininga som å føre, vise veg og følgje. Ei tolking av omgrepsinnhaldet for «veiledning» er tett på slik: «Veiledning» er å vise veg, føre og/eller følgje nokon i ein retning eller på ei tilrettelagt åre, gjerne mot eit mål.

Nynorskordet «rettleie» er sett saman av omgrepa «rett» og «leie». Omgrepet «leie» er som i førre avsnitt å føre, vise veg og følgje. Ordet «rett» kan forståast som å vere riktig, vere sant eller ekte i denne samanhengen. «Rett» kan og sjåast på som ei føremon, å kunne ha ein gode til fordel for andre, men det vert helst eit sidespor i denne samanhengen. Ei forståing av omgrepet «rettleiing» vert då å føre, følgje eller vise nokon på ein riktig, sann eller ekte veg.

Ser ein slik på orda «veiledning» og «rettleiing» så peikar det seg slik ut ein forskjell i omgrepsinnhald. «Veiledning» fører til ein veg, og «rettleiing» fører til noko som er sant eller ekte. Dermed viser desse orda ikkje til same forståing, og er ikkje heilt samanfallande og samsvarande.

Sundli (2009, s. 160) viser til tilsvarende skilnad på omgrepa: «*Ordet veiledning består av delane vei og leidning, og det gir assosiasjonar til at en leder en annen på veien.*

Nynorskbegrepet rettleiing angir enda sterkere at det er en som vet hva som er rett, og at det finnes en rett vei å ledes på, og svensk handledning går enda mer fysisk til verks.»

Ser ein på det engelske språket blir gjerne ordet «guidance» oversett til «veiledning» på norsk (bokmål) (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, 2012, s. 21). «Guidance» har slik sett feste i å «guide» og eit opning for å kunne vurdere kva som er rett eller kva retning ein vil velje, som i å rådgje.

Mi interesse i dette er å ha eit funksjonelt språk og ordforråd som ligg tett opp til det som vert brukt både daglegdags og fagterminologisk, og som i høgst mogleg grad har eit felles omgrepsinnhald hjå brukarane. Eit språk vi kan bruke og forstå i fellesskap.

Eg vil gjerne kunne bruke ordet «vegleiing» som eit nynorskord i denne oppgåva, eller som eit bruksord som har eit innhald som eg forstår som å «føre, følgje og vise veg i ein retning eller langs ei åre som kan føre mot eit mål» og som direkte oversett frå bokmålsordet «veiledning». Å bruke «rettleiing» vil ikkje høve på same måte, der ein ikkje søker seg fram til «det rette» men heller forskar ut ein mogleg veg.

Alternativet er å bruke bokmålsordet «veiledning» som alt er eit etablert omgrep i det norske språket. Både «vegleiing» og «veiledning» er å finne i bruk i formelle faglege tekstar skrivne på nynorsk, men utan at det har feste i rettskriving. Kan ein då sjå på at det er mogleg at fagleg praksis har akseptert omgrepsbruk, og at bruk og forståing av omgrepet ligg litt føre rettskrivingsreglar og rettskrivingsformer?

Tidsskriftet *Bedre Skole* ville trykkje ein artikkel eg har skrive om dette, og på bakgrunn av at fagpressa ser det interessant å løfte fram denne undringa av språket, så vågar eg meg til å bruke orda *vegleiing* og *vegleiar* med same omgrepsinnhald og omgrepsforståing som bokmålsorda *veiledning* og *veileder* i teksten min. Gjennom dialog med Språkrådet forstår eg at skrivinga *vegleiing* og *vegleiar* ligg nærast det nynorske skriftspråket, og i meiningsutvekslingar innan fagområdet er meiningane delte om bruken av *vegleiing* og *vegleiar* eller *veiledning* og *veileder* er det beste for fagspråket. Det er dermed ikkje gitt kva som kan vere mest anerkjent. Eg vonar artikkelen kan vere eit utgangspunkt for diskusjon, og eg vonar bruken av orda i denne oppgåva kan vere eit innspel i dette.

2 Teoretisk referanseramme

2.1 Val av referanseramme

Det teoretiske referansegrunnlaget som er vald er delvis knytt til tidlegare teoretisk studiar og eigen erfaring i yrkesfagleg praksis. Gjennom masterarbeidet har tilfanget på fagteoretisk grunnlag auka mykje og vore med på å gje ei grundigare utviding av det referansegrunnlaget oppgåva byggjer på.

Vegleiiing har si tilknytning til ulike disipliner frå psykologi, antropologi, sosiologi og filosofi til pedagogikk, med grunnlag i fire hovudretningar: psykoanalyse, behavioristisk, kognitiv og humanistisk tradisjon (Vance Peavy 2010), og frå det terapeutiske perspektivet til det didaktiske (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2012), Baltzersen (2008), Skagen (2007) Boge (2009)). Vegleiiing er eit omgrep som er mykje brukt, men der ein ikkje har ein fagfelles konsensusdefinisjon av omgrepet (Tveiten 2011). Ei klargjering av dei ulike rammene omgrepet vert sett inn i, synes naudsynt for å kunne både gje og gjere ei refleksjon av vegleiiing innan pedagogikk.

Det er ikkje nødvendigvis slik at pedagogisk vegleiiing kan opplevast som ei avklara oppgåve eller handling med klare og sameinte rammer i det teoretiske grunnlaget. Innan pedagogisk arbeid ligg det ulike idear om kva funksjon og føremål vegleiiing skal ha, kvar vegleiiing kan nyttast, og til kven. I det teoretiske rammeverket er det viktig å kunne vise til dette spennet og samstundes sikre at ein landar ei drøfting som er med på å drive tankane og forståinga vidare mot ei nærare felles oppleving av kva lærar si rolle i vegleiiing av elevar kan vere.

Utvalet av teoretisk referanseramme tek utgangspunkt i vegleiiing som omgrep og faktor i profesjonsutøving samt overordna planar for lærargjeringa. I denne studien vert dette avgrensa ved at ein ser på relasjonen mellom lærar og elev, og lærar si rolle som vegleiar for eleven. Vidare val av teori er vald utifrå lærarrolla og vegleiiing i skulekvardagen i relasjon med eleven med eit rotfeste i historisk pedagogikk fram til aktuell forskning i dag. Undervegs i forskingsprosessen er teoritilfanget blitt utvida med omsyn til innspel frå informantane og fenomen som var med på å vise lærar si vegleiiing av elevar som ei dynamisk og aktiv rolle, og ulike aspekt ved denne rolla. Studien går ikkje inn og forklarar eller utdjuvar teorigrunnlaget for ulike metodikkar som vert vist til i datamaterialet, men vel å halde seg til overordna tankar, idear og gjennomføring av vegleiiing.

2.2 Vegleing

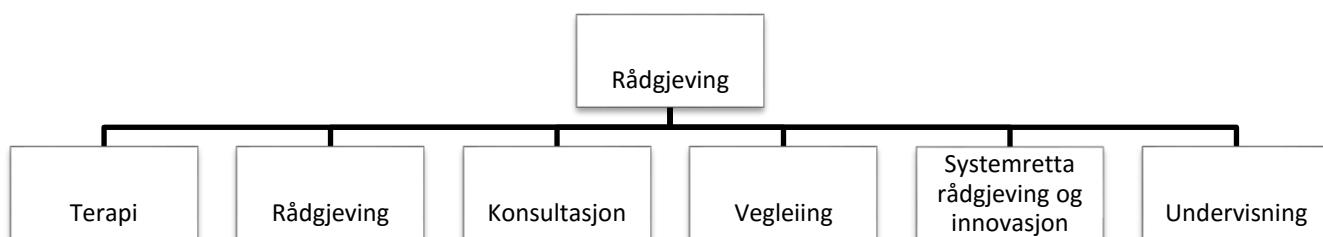
2.2.1 Vegleing som omgrep

Sundli (2009, s. 160) støtter seg til Brusling (1997) når ho introduserer vegleing slik: «.. termen *veiledning* er lite drøftet og definert. Betydningen av begrepet ser ut til å bli tatt for gitt.». I anna faglitteratur finn vi omtalar som støtter dette og gjerne viser til eit arbeidsrom der det ikkje er eintydig bruk eller framstilling av vegleing. Vegleing vert gjerne brukt som eit felles omgrep for fleire ulike typar vegleing innan for mange kontekstar (Skagen 2007, s. 38, Boge m. fl. 2009, s. 12) Dette kan vere med til å både ha ei usikker omgrepsforståing i tillegg til at ulike praksisformer vert presentert under same namn. Balterzen (2008:1) skriv i Praksisveilederen i skolen:

«I dagligdags språkbruk bruker vi gjerne veiledningsbegrepet om det å gi råd. Rådgivning og konsultasjon er betegnelser som ligger nær veiledningsbegrepet og som vektlegger betydningen av å gi råd. Mye av veiledningslitteraturen har imidlertid ønsket å nedtone bruken av slike begreper fordi de fleste perspektiver på veiledning fraråder at man ensidig gir råd.»

Sundli og Baltzersen går her på to kjernepunkt når det gjelder vegleing: forventning og førforståing av omgrepet samt skilnaden på roller som rådgjevar og vegleiar.

Boka «Rådgivning» (Johannessen mfl. 2012) bruker «rådgivning» som fellesnemning for terapi, rådgjeving, konsultasjon, vegleing og undervisning, men viser til særtrekk ved dei einskilde. Boka ser rådgjeving, konsultasjon og vegleing, forutan undervisning, som pedagogisk verksemd der den som søker hjelp blir i betre stand til å hjelpe seg sjølv i aktuell problemstilling og andre liknande situasjonar. Rådgjevarar kan ha ulike roller og funksjoner i ulike samanhengar. Denne framstillinga tek for seg Johannessen mfl. (2012) sin presentasjon av dei ulike nærliggande funksjonar innan rådgjeving og dei særmerkjer som kan gje seg gjeldande:



2.2.2 Terapi

Terapi er klinisk, psykiatrisk behandling og ligg nært til personleg rådgjeving, særleg gjennom teorigrunnlag og teoriutvikling. Pedagogisk-psykologiske rådgjevarar har vanlegvis ikkje terapeutkompetanse.

Terapiorienterte utdanningar finn ein som gestaltterapi, familieterapi, healing, psykodrama, tankefeltterapi, coaching og liknande. Alle desse kan fungere som spesialiseringar, men set ikkje formelle krav til forkunnskap eller utdanning og fagplanar. Terapi er i seinare tid blitt eit tilbod i alle livsfasar, og ikkje berre innan alvorlege psykiske lidningar lenger (Johansen mfl. 2012). Terapi er beskrivande for ein tett og personleg relasjon mellom terapeut og klient, der fokus ofte er personlege vanskar eller utfordringar, og behandling eller meistring av desse (Gotvassli, 2012).

2.2.3 Rådgjeving

Fagtermen er relatert til counselling eller psykologisk rådgjeving der ein gjennom samtale og intervju støttar rådsøkjjar til sjølv å løyse eigne problem, i ein rådgjevar og rådsøkjjar relasjon. Tradisjonelt har dette vore knytt til arbeidet spesialpedagog eller pedagogisk-psykologisk rådgjevar gjer i høve til enkeltelevar og foreldre. I tillegg dekkjer omgrepet den rådgjeving som rådgjevarar og sosiallærar gjev, samt yrkesrådgjeving til elever (Johannessen m.fl 2012). I dag finn ein og dette omgrepet i ei meir utvida forstand:

«En finner derfor eksempler på at personlig rådgivning (for eksempel coaching) tas i bruk for å forbedre yrkesinnsatsen, særlig i forbindelse med ledelsesopplæring og utvikling av ledere. Det er karakteristisk at denne type innsats ofte rettes mot individuelle ledere/arbeidstakere, og ikke mot en gruppe. Et av målene er å støtte personlig vekst for å forebygge og løse konflikter og problemer på arbeidsplassen» (Johannessen m.fl 21:2012).

Baltzersen (2008) viser til Ole Løv (2009) som definerer ulikskapane mellom rådgjeving og vegleiing som to aksar der ein på ei side finn rådgjeving som ligg nærare ein spørsmål-svar situasjon med ein rådgjevar som presenterer råd i høve til problemstillingar, og på den andre

sida er vegleining med ein vegleiar-vegsøkjar relasjon, der ein meir erfaren vegleiar gjennom ein hjelpesamtale hjelper ein mindre erfaren vegsøkjar å finn nye perspektiv for utfordringar.

2.2.4 Konsultasjon

Ein konsulent hjelper ved vanskar, utfordringar og problem i yrkessamanheng eller oppdraging. Konsulenten gjev hjelp via rådsøkjar, ikkje direkte, og det er ei indirekte handtering av problemstillingar. Konsultasjonen kan vere frivillig både når det gjeld å oppsøke hjelp, og til å bruke råd. Målet innan pedagogikk og spesialpedagogikk er å styrke rådsøkjar, og å hjelpe barnet gjennom rådsøkjar si erfaring og kompetanse.

Konsultasjon er eit møte mellom personar i forskjellige yrker som har liknande arbeidsområde, der konsulenten har større fagleg ekspertise enn rådsøkjar på det aktuelle arbeidsproblemet som rådsøkjar presenterer. Konsulenten skal arbeide for å auke rådsøkjar si evne til eiga meistring. (Johannessen mfl. 2012)

2.2.5 Vegleining

Vegleining er gjerne brukt synonymt med «supervisjon» i enkelte fagmiljø. I slike relasjonar er vegleining gjerne obligatorisk og i eit hierarkisk forhold innan same profesjon, som forholdet mellom student og vegleiar/praksisvegleiar.

Handal og Lauvås (1999) ser vegleining som trening av dugleik, elevøvingar, oppgåveskriving som nokre element som går inn under opplæring og utdanning.

Vegleining kan vere mellom likeverdige, som kollegavegleining, eller direkte knytt til opplæring der vegleiar er forbilde og modell. Dette inkluderer samtalar, planlegging og refleksjon i tilknytning til det pedagogiske arbeidet (Johannessen mfl. 2012) Slik kan ein her finne vegleining i høve til observasjon av praktisk yrkesutøving eller som refleksjon over praksis i samspel med vegleiar, som ved meisterlære.

I vegleining er det overordna mål, men her er metodar og interaksjonsformer er mindre formalisert og kan lettare tilpassast vegsøkjar og vegleiar, og ulike formål og kontekstar (Gotvassli 2012).

2.2.6 Systemretta rådgjeving og innovasjon

Ny trend for vektlegging av økologiske og systemteoretiske perspektiv. Denne varianten er i tråd med opplærings lova § 5 om PP tenesta sitt mandat og stortingsmeldingar dei siste åra om rådgjevarar som bør prioritere oppgåver med systemretta arbeid, ikkje berre individretta rådgjeving.

Dette gjelder utviklingsarbeid, prosjektarbeid, innovasjon og organisasjonsutvikling på systemnivå med høve for å styrke disse gjennom fokus på rådgjevarar som fokuserer på system og innovasjon i staden for å leite etter årsaksforhold på individnivå. Opplæring og vegleining bør vere eit tilbod til heile organisasjonen, og Gotvassli kjem med innspel som peikar på at ein gjerne treng individretta støtte i tillegg til på organisasjonsnivå.

”Læring på individnivå er en forutsetning for læring på organisasjonsnivå, men det er ingen automatikk i at læring på individnivå fører til læring på organisasjonsnivå”
(Gotvassli, 2012:303)

2.2.7 Undervisning

Johannessen mfl. (2012) meiner at undervisning og informasjonsarbeid også høyrer til under rådgjeving. Særleg innanfor spesialpedagogisk rådgjeving der rådgjevar formidlar informasjon og fagkunnskap tilpassa rådsøkjjar sin forståing av problem og utfordringar. Undervisning som formidling av kunnskap finnes i rådgjeving, vegleining og konsultasjon som er knytt til konkret problemløysning heller enn generell kunnskapsformidling.

Handal og Lauås (1999 s. 13) skriv om forskjellane mellom vegleining og undervisning slik:

”Veiledning er en form for undervisning. Men mens undervisning i altformange tilfeller blir en formidlingssituasjon med læreren i hovedrollen, er iallefall veiledning en undervisningssituasjon der den som blir veiledet – og som skal lære – må stå i sentrum”.

2.2.8 Fagleg semje?

Kategoriane som er lista ovanfor vert ikkje tilslutta av alle. Kategoriane kjem og i ulike strukturar, og med ulike nemningar. Baltzersen (2008) viser til Løv (2009) som definerer vegleiiing som felles nemning for rådgjeving, konsultasjon, mentoring og coaching. Gotvassli (2012) viser til Caplan (1970) si inndeling der vegleiiing femner om supervisjon, konsultasjon og rådgjeving, og står som ein mellomting mellom terapi (løysing av problem på individnivå med stor behandlingstrong) og undervisning (struktur, planar og mål der undervisar og elev har kunnskapsformidling og læring som ramme).

Baltzersen (2008) løfter fram kritiske røyser om vegleiiingsfeltet som vitskap, blant anna Bjørndal (2011) som seier at vegleiiing er ikkje truverdig som vitskap då det har manglar i høve til å vere ein beskytta profesjonstittel, vegleiar treng heller ikkje ha ein spesiell status eller kompetanse. Han hevdar at ein konsekvens er at den som er vegleiarar ikkje nødvendigvis har formell innan pedagogisk vegleiiing. I tillegg så er det gjort lite empirisk forskning knytt til vegleiiing, og der faglitteraturen er mykje bygd på forfattarane sine egne erfaringar. Vidare er den vide forståinga av omgrepet knytt til mange disiplinar, både psykologi, antropologi, sosiologi og filosofi, noko som kan gjere det vanskelegare å knytte vegleiiing direkte og spesifikt mot pedagogikk (Sundli 2009, Skagen 2007).

Vegleiiing har og møtt kritikk for at interaksjon mellom vegleiar og den som blir vegleia kan bli for tett og nær, og dermed auke risiko for ein relasjon som ber preg av avhengnad til ulempe for den som vert vegleia (Gotvassli, 2012).

Med dette som bakteppe vel eg å basere oppgåva på den kategoriseringa Johannessen m.fl. (2012) listar opp, og som er presentert her i oppgåva (S:::). Den vil vere utgangspunkt for forståing av omgrepet vegleiiing slik det vert sett i samanheng med forskinga og datainnsamlinga som er gjort her. Den avgrensinga omgrepa undervisning og vegleiiing får, som to av fleire ulike rådgjevingsformer, vil vere førande for presentasjon av funn og omtalar av vegleiiing i pedagogisk arbeid.

2.3 Kvar kjem vegleiiing til syne i undervisning?

2.3.1 Lærarrolla i historisk utforming

Pedagogisk vegleiiing tek utgangspunkt i læring, endring, utvikling, sjølvforståing, kritisk refleksjon og meistring (Gotvassli, 2012, Vance Peavy, 2010). Med den tanken i basis kan ein sjå på lærarrolla i eit historisk perspektiv. I denne samanheng er det læraren si rolle i samhandling med eleven som vesentleg: Marcus Fabius Quintilian skriv i starten av år 90

eKr. i verket *De Institutione Oratoriae*: «*Den gode læreren ... med gode kunnskaper om undervisning ... må være i stand til å senke seg til barnets nivå og stoppe opp om det er nødvendig, «på samme måte som en rask vandrer, hvis han går sammen med et lite barn, vil gi ham hånden sin, senke sin egen fart og unngå å vandre i en takt som overgår kreftene til den lille kameraten»» (Gustavson, 2011, s. 57). Quintilian har i seinare tid vorten karakterisert som ein av dei tidlegaste humanistar, og vart i gravferda si omtala av diktaren Martialis som «*den største veileder for villfaren ungdom.*» (Gustavson, 2011, s. 52).*

Tilsvarande ord kan ein finne hjå i Søren Kierkegaard i diktet «*Til Etertanke*» frå 1851:

*«Om jeg vil lykkes med å føre et menneske mot et bestemt mål,
må jeg først finne det, der det er og begynne akkurat der...»*

Forståinga av barn si utvikling og tileining av kunnskap i eit pedagogisk og psykologisk perspektiv, har variert gjennom tider og trendar, mellom ein formidlingspedagogikk på den eine sida som ved Johann Friedruch Herbart (1776-1841) der lærar har djup fagleg kompetanse og presenterer engasjerte forelesingar til elever som er interesserte og motiverte lyttarar via vekstpedagogikk som i si yteste form gjerne var formidla av Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Dette var ein pedagogikk basert på tanken av upåverka utvikling av barnet sine naturlege disposisjonar, der barnet fritt og uhemma fekk vekse og utviklast til idealmennesket. Negative trekk i samfunnet og kulturen (som formell opplæring) kunne forstyrre og hindre denne prosessen (romantisk og uansvarleg kontra betydninga av barns frie lek). Kritikken av Rousseau sitt perspektiv var at den fullstendig frie utviklinga ikkje var at eit gode for individet i eit sosialt samspel. Slik vart ei tese avløyst av ei antitese, og som innimellom utvikla syntesar som ved blant anna Dewey sitt pragmatiske pedagogiske syn, sett i ei nyare tidsramme.

Relasjonen mellom eleven og lærar er knytt til aktivitet, samhandling og dialog. John Dewey (1859-1952) antok at barna sin måte å oppfatte og lære på ikkje er forankra i fagsentrerte avgrensingar og strukturar, men som drivne av interesse og med ein tverrfagleg natur.

Læraren si hovudoppgåve er å støtte elevane i å formulere spørsmål og problemstillingar som er forankra i sentrale kompetanseområde, og hjelpe dei vidare med å utvikle læringsstrategiar og vise kjelder som gjer elevane kompetente til å sjølv finne svar og handtere utfordringar (Olsen, 2013). Dette er med på å formulere danning og dannelsesideal som viser elevane sin

evne til kunnskapstileigning, psykologisk vekst og utvikling av personleg potensial hos barn (Gustavson, 2011).

Johann Amos Comenius (1592-1670) hadde tidlegare sett i gong sitt arbeid for systematisk læring og livslang læring. Han skapte eit omfattande, kompleks og heilskapleg pedagogisk system som ser skulegang og livslang læring gjennom utføring av nyttig arbeid som ein sentral del av individet sitt liv, i lys av humanistisk tradisjon og sosioøkonomisk forståing. Comenius krov allmenn skuleplikt for alle barn utan sosial diskriminering eller kjønnsdiskriminering. Målet for utdanning skriv han i Comenius Panorthesia:

«Derfor må vårt mål og vår hensikt være å sikre tilbakekomst av filosofisk, religiøs og politisk frihet for den menneskelige rase. Jeg vektlegger frihet som menneskets mest utsøkte gode, skapt som del av det og uatskillelig fra det.» (Gundem, 2011, s. 89).

Utdanning skulle sjåast i samband med oppseding som ein heilskap i bygging av mennesket og samfunnet: hukommelse, forståing, talekunst, forstand, intellekt, fysisk trening, forstand og moralske og sosiale konsekvensar var faktorar i det heile mennesket og heile samfunnet.

2.3.2 Lærarrolla i eit internasjonalt perspektiv i dag

Mykje av Comenius si tenking er like gyldig i dag, og implementert i den norske skulen. Vi kan og sjå den som grunnlag i internasjonal pedagogisk tenking om tilgong til utdanning for alle. Eit av innleiingspunktta i Education International (EI), ei samordning av utdanningsinstitusjonar frå 170 land, sitt politiske dokument frå 2015 seier følgjande om utdanning, ideologi, elevrettar og lærarrolla:

«Dokumentet utgjer eit eigna grunnlag for politikk og program som legg til rette for å fremje sosial rettferd, utrydde fattigdom og kjempe mot alle former for diskriminering, uavhengig om ho skjer på grunn av alder, funksjonshemming, etnisitet, kjønn, kjønnsidentitet eller seksuell orientering, språk, sivilstand, innvandrarsstatus, politisk aktivisme, religion, sosioøkonomisk status, fagforeiningstilhøyrslø eller anna.»

Og stadfestar vidare:

«Menneskerettane er universelle, ufråvikelege, innbyrdes avhengige og udelelege, og dei inneber både rettar og plikter. EI slår fast at alle folk i alle nasjonar skal leve i fred, frie frå krig, konflikt, vald og utnytting, og nyte godt av ein kultur bygd på

respekt for menneskerettane, demokrati, sosial rettferd og likeverd.

Menneskerettsnormer, standardar og plikter må regelmessig haldast oppe og fremjast gjennom kollektive og individuelle handlingar ... Retten til utdanning er sentral for heile spekteret av menneskerettar og for sosial rettferd verda over. Kvalitetsutdanning gir folk kunnskapen og ferdigheitene dei treng når dei skal forstå, stille spørsmål ved og løyse lokale og globale problem og bidra aktivt til ei berekraftig og demokratisk samfunnsutvikling. Likeverdig og inkluderande kvalitetsutdanning er òg grunnleggjande for alle andre område av den menneskelege utviklinga, mellom anna helse, ernæring og berekraftig miljø. God utdanning fremjar kritisk tenking, gir forståing av og kunnskap om rettar og utviklar evna til å verkeleggjere og verne om rettane» samt «Alle barn må nyte godt av aktive læringsformer og elevsentrert pedagogikk som fremjar meiningsfull læring, problemløysing og kritisk tenking.»
(Utdanningsforbundet, 2015, s. 9-14)

Med ein internasjonal tanke rundt rettar ligg det til rette for felles tankar om utdanning og om lærarrolla. Dette dannar grunnlaget for eit holistisk menneskesyn og eit mandat for lærargjeringa der lærarrolla kjem til uttrykk m.a. i punkt 27 (Utdanningsforbundet, 2015, s. 13):

«Lærarpersonell på alle utdanningsnivå må få solid opplæring og vere kvalifiserte. Alt utdanningspersonell har rett til kontinuerleg fagleg opplæring og utvikling. Nyutdanna lærarar og lærarstudentar i praksis må ha tilgang til gode nok støtteordningar, til dømes mentor- og introduksjonsprogram. Utdanningspersonell har rett til karrieremoglegheiter og opprykk, og dei må få høve til profesjonell kompetanseutvikling.»

Kvifor er dette viktig for vegleiing? Dette er eit globalt perspektiv på utdanning som legg grunnen for eit globalt felles initiativ for utdanning, læremiljø, lærarrolle og elevrettar. Det er interessant der ein ser det i samanheng med utvikling av trendar, teoriar og menneskesyn, og det er mogleg å sjå tankane som bidrag til grunnlaget av både kognitiv og humanistisk vegleiingstradisjon.

2.3.3 Eleven sitt behov for pedagogisk vegleiing

Dersom vi igjen ser tilbake på Comenius og ser på lærarrolla, så lister Gudem (2011, s. 96) fem grunnleggande konklusjonar frå Comenius sin didaktikk.

1. Undervisninga må vere i samsvar med eleven sitt utviklingsnivå. (Comenius brukte 4 område for utvikling: sanseapparatet, språk/fantasi/hukommelse, forståing/kunnskap og vurdering/dømmekraft)
2. All læring skjer gjennom menneske sine sansar, basert på induksjon, visuelle hjelpemiddel og eigen erfaring.
3. Ein skal gå frå det spesifikke til det generelle, frå det enkle til det vanskelege, frå det kjende til det ukjende.
4. Ein må ikkje undervise i for mange fag eller emne samstundes.
5. Ein må gå langsamt og systematisk fram.

Desse peikar på omsyn lærar må ta i relasjonen til eleven og kan sjåast i eit holistisk perspektiv. Tar ein utgangspunkt i heile eleven, vil ein bruke bakteppe i forståinga av eleven. Dette kan illustrerast med miljøet eleven er i. Bronfenbrenner (Santrock 1992) ser på samspelet i miljøet gjennom eit bioøkologisk perspektiv der samspel innan ulike miljø og mellom miljø er med på å pregar eleven sin skulekvardag og sitt læringsmiljø. Ut i frå eleven sitt perspektiv er samspelet på mikronivå relasjonen kvar elev har til familie, lærar, klassekameratar der eleven er i direkte kontakt med dei ulike. På neste relasjonsnivå, mesonivå, finn vi relasjonen mellom dei ulike gruppene, som skule-heim og klassemiljø. Vidare er eksonivået der skuleadministrative og politiske avgjerder vert tekne, og fagdidaktiske framlegg og føringar vert skapte, på basis av makronivået sine føringar av samfunnet sine ideologiar, normer, kultur og verdigrunnlag, som ved t.d. EI (s. xx).

Nivåa påverkar kvarandre og er sentrale i læringsmiljøet til eleven. Skulesystemet sin utviklingsøkonomiske modell er del av bakteppet for eleven sitt perspektiv på skulesystemet og relasjonane der.

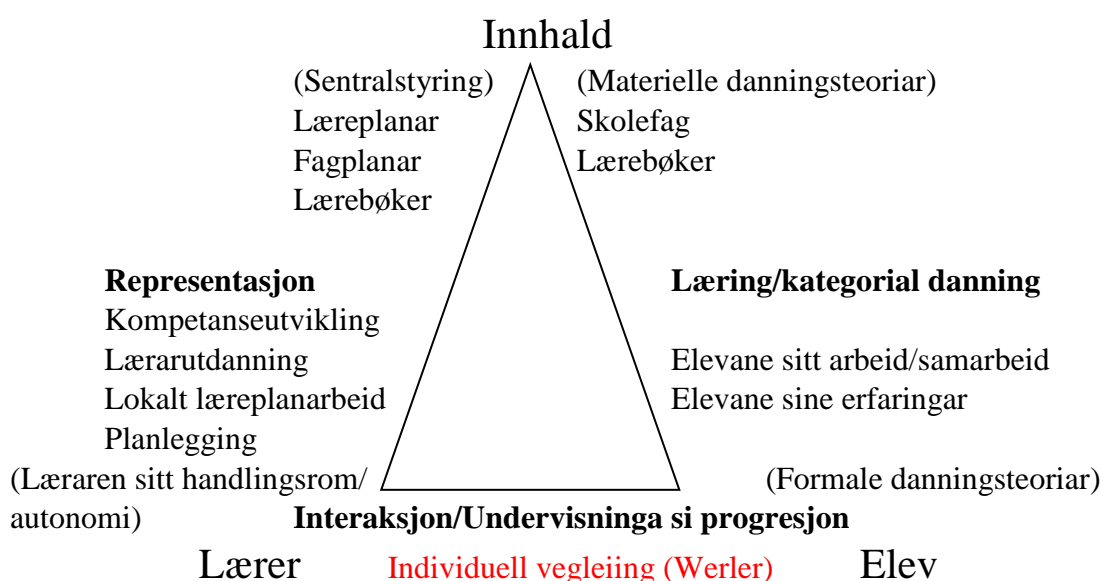
Bronfenbrenner (Santrock 1992) sitt kronosystem minnar oss om at den utviklingsøkonomiske modellen ikkje er statisk. Faktorane er i stadig utvikling og vil endrast over tid og i høve til kontekst innan og mellom dei ulike nivåa til ei kvar tid.

I dette biletet trer det didaktiske triangel fram og peikar på samspelet innan skulekvardagen. Det didaktiske triangel illustrere heller ikkje eit statisk system, men relasjonstilhøve som

seier noko om interaksjon mellom elev, lærar og skule som system i samspel i gitte situasjonar og samanhengar. Og det er her vi kan vise til vegleiarrolla til lærar i praktisk arbeid med elevane.

2.3.4 Lærar si rolle innan vegleing

Det didaktiske triangel er brukt av mange læringsteoretikarar for å illustrere strukturen i eit undervisnings- og læringsforhold. Modellen brukt her er henta frå Backman og Haug (2005), og som gjev ei omfattande framstilling av relasjonane mellom eleven, læraren og innhaldet i skulen.



Werler (2013) presenterer det didaktiske triangel med individuell vegleing i relasjonen mellom elev og lærar. I denne vegleinga ligg og ei innføring og tilrettelegging for kategorial danning, ein dialektisk prosess mellom eleven, læresystemet og faget der lærar er med og ”åpner en verden for eleven, slik at eleven åpnes for verden” (Hopman, 2010, s. 29). Elevane får tilgong til og lærer seg kategoriar, eksemplariske omgrep, språk og verktøy som kan brukast til å oppdage det spesielle frå det generelle gjennom å bruke nye strukturar, innfallsvinklar, løysingar og handlingar i læreprosessen. Dette gjev rom for individuell utfolding og utprøving (Willberg, 2010, s. 51) og styrkjer elevane si eigenutvikling og meistring. Gotvassli (2013, s. 302) omtalar vegleing som utgangspunkt i læring, endring, meistring, utvikling, sjølvforståing og kritisk refleksjon.

I Norge har Torgeir Bue og Handal og Lauvås (1999) vært sentrale i utvikling av forståing av omgrepet pedagogisk vegleing eller vegleing innan pedagogikk (Baltzersen 2008). Dei presiserer at i ein undervisningssituasjon står læraren i hovudrolla, medan vegleing er ein undervisningssituasjon der den som blir vegleia og skal lære må stå i sentrum. Lærar si rolle er då som fasilitator av eleven si utvikling, og blir støtta av Lingås og Olsen (2013, s. 14):

«Pedagogisk veiledning kan forstås som en aktivitet som tar sikte på å tilrettelegge for læring. Denne aktiviteten er både intendert og målrettet. Den har som nevnt ulike kontekster, og den kan foregå i par eller i grupper. Ett viktig fellestrekk er at det foreligger et nært og kontraktslignende forhold mellom deltakerne i veiledningen. Det gjelder både den som gir veiledning, og dem som mottar veiledning.»

I samspelet mellom lærar og elev vert det stadig meir fokus på den sosiale og emosjonelle relasjonen. I eit vegleingsperspektiv har dette grunnlag i Carl Rogers (Santrock, 1992) si teoriutvikling for vegleiarrolla. Rodgers identifiserte tre grunnleggjande eigenskapar som var vesentlege hjå vegleiar: Kongruens, empati og vilkårslaus positiv anerkjenning (Høigaard mfl. 2004)

Det å vere kongruent er å evne å vere seg sjølv, utan å gjere seg til gjennom profesjonell rolle eller personleg fasade, men å vise seg fullstendig, heil, ekte og attkjenneleg i relasjonen med den ein skal vegleie. Gjennom å vere empatisk viser ein evner til å setje seg inn i, oppleve og forstå korleis andre opplever og føler. Ved å vise vilkårslaus positiv anerkjenning legg ein til rette for å vise respekt for andre utan å vere dømmende for meiningar, haldningar og verdiar den andre personen har. (Høigaard mfl, 2004, Johannessen mfl., 2012) Som utgangspunkt i vegleing legg dette til rette for ein relasjon som er open for utforsking av tankar og idear utan fordømming og skuldingar.

Med dette som eit ideal for læraren som vegleier, kan ein likevel sjå for seg at rolla kan få ulikt innhald, farga av relasjonen mellom eleven og lærar, vegleingsprosess og utdanningsmål, og lærar av si forståing av vegleing. Kvale (2011) ser ei lærarrolle i vegleingsrelasjonen som kan komme til uttrykk i på ulike måtar framstilt ved:

- fagrepresentanten som er fagleg engasjert og kompetent i samsvar med kunnskapsmål
- kontrolløren, ein eksaminator som ser til at kunnskap, forståing og formalitetar er på plass i høve til eleven

- konsulenten som viser metode og verktøy for eleven skal nå sine mål utan at konsulenten tek ansvar for resultatata
- «kvasi» terapeuten som lar personleg vekst og utvikling ta fokus vekk frå utdanningsmål
- elevkameraten der eleven og eleven si interesse- og referanseramme står i fokus utan å engasjere lærar sin kompetanse eller utdanninga sine mål

Slike ulike forståingar av vegleiarrolla kan stå i vegen for relasjonen mellom lærar og elev. Utgangspunktet for vegleiinga må vere at eleven står i sentrum og dermed må ha ei aktiv rolle, og lærer har ansvar for å skape eit tillitsforhold der relasjonen er støttande og utfordrande på eit nivå som er tilpassa eleven.

Denne tanken om at i tillegg til den akademisk faglege relasjonen mellom elev og lærar er den sosiale relasjonen i klasserommet mellom elev og lærar vesentleg, har blitt meir synleg i nyleg forskning.

2.3.5 Relasjonen mellom lærar og elev

Federici og Skaalvik (2013) har ved analyse av internasjonal forskning i relasjonen mellom lærar og elev vist at emosjonell støtte og oppleving av å høyre til er viktig for motivasjon og for læring. Saman med instrumentell, eller akademisk støtte, dannar dette ei oppleving av både høyre til og få større fagleg utbytte i eit akseptierende miljø.

Patrick, Ryan og Kaplan (2007) representerer nyare forskning når det gjeld lærar-elev relasjon i høve til emosjonell og akademisk støtte. Deira forskning viser til eleven si oppleving av emosjonell og personleg støtte frå lærar og ei oppleving av å bli likt av lærar som individuell person, kan føre til at eleven er meir motivert, engasjerer seg meir og legg meir innsats i skulefagleg arbeid, samt meistrar betre (Patric, Ryan og Kaplan, 2007, s. 94):

”In particular, the fact that students’ views of their teacher as being emotionally and academically supportive were closely connected with their own focus on developing competence or mastery orientation is consistent with the finding that classroom mastery goal structure is communicated by features of the teacher–student relationship”

Suedo m.fl. (2008) gjorde ein komparativ studie på meistring og stress i skulesamanheng som viste at elevar ved høgt akademisk press auka stressnivået, og ei hadde tilsvarande reduksjon

i positiv oppleving av meistring og livskvalitet. Ein seinare studie (Suedo m.fl. 2009 i Federici og Skaalvik, 2013) gav indikasjonar på at elevar som opplevde emosjonell støtte frå lærar, opplevde og lærar som meir akademisk og instrumentelt støttande.

Lærar og elev møtes blant anna i kvardagen i klasserommet. *«Veiledningsarenaene er mangfoldige. De omfatter både individuelt rettet veiledning, gruppeveiledning og veiledning i strukturelle og organisatoriske betingelser for å utøve den profesjonelle rollen som lærer.»* (Lingås og Olsen, 2013, s. 14)

«Veiledning i det yrkesfeltet der lærere arbeider, er også i utvikling ... Det handler om å tilrettelegge differensiert, altså om varierte og tilpassede læringsprosesser for barn og unge. Det handler om å tilpasse disse læringsprosesser til skiftende kontekster, for ulike formål og i relasjon til forskjellige målgrupper. Og vi har med læringsarenaer som spenner fra barnehageavdelinger og klasserom til kveldsskoler og produksjonsbedrifter.» (Lingås og Olsen, 2013, s. 14)

2.4 Forankring av pedagogisk vegleing i dag

Vegleing synes å bli stadig meir sentralt innan lærarprofesjonen og i utdanning. Evna til å organisere og gjennomføre vegleing er ein kompetanse i lærarrolla som ser ut til å få stadig meir fokus (Lingås og Olsen (2013), Boge mfl. (2009), Ekspertgruppa om lærerrollen (2016)). *«For pedagogisk veiledning er i vekst, og det er bevegelse i det feltet der slik veiledning i økende grad finner sted.»* (Lingås og Olsen, 2013, s. 21)

Inglar (2002) og Lauvås og Handal (1999) omtalar vegleinga si oppgåve som å hjelpe eleven å trekkje linjer og forbindelsar mellom verdiar, teoretisk kunnskap og egne erfaringar. Desse forbindelseslinjene vert knytt til tenking og handling i konkrete situasjonar i den praktiske kvardagen.

Den kunnskapen og forståinga lærar har av vegleing er sentral. Lærar si evne til å sjå og tilpasse vegleingsmetodane sine vert dermed vesentlege for å kunne tilby ei pedagogisk vegleing som kan gjere eleven i stand til å ta til seg kunnskap, nytte den og utvikle den vidare til si eiga integrerte forståing og sitt handlingspotensiale.

I hovudsak kan ein sjå den pedagogiske vegleiinga i spennet mellom direkte og indirekte hjelp (Bjørndal 2011). Vi kan spore dette samspelet tilbake til lærarutdanninga i seg sjølv, då dette er ein utdanningspraksis som lærar tek med seg ut i sin yrkeskvardag med elevane.

Lærarutdanninga har sidan starten i 1826 hatt hovuddelane teori og praksis. Teorien var nøye regulert heilt sidan dei første seminara og praksis gjennom øvingsskulen fekk sitt formelle rammeverk i 1939. Godt lærararbeid blei forklart og modellert. Eventuell vegleiing var knytt til formidlingspedagogikk gjennom at øvingslærar si erfaring og kompetanse la grunnlaget for studentane si opplæring (Olsen 2013).

Torgeir Bue (i Olsen 2013) utfordra formidlingsperspektivet med metodikk basert på modellering og dugleiksøving og argumenterte for likeverdige og refleksive prosesser som grunnlag for danning av læraridentitet og yrkesutøving hos studentane, og støtta seg på fenomenologi og Carl Rogers (Santrock 1992) der føremålet var å opne for potensiale til å forstå og meistre hos den einskilde. Vegleiar rolla i dette perspektivet kviler på evne til empati, innleving og støtte. Relasjonen hadde som mål å vere maktfri og symmetrisk mellom vegleiar og veksøkjjar.

Handal og Lauås (1999) byggjer vidare på dette som handlings- og refleksjonsmodellen (h-r-modellen), med basis i reflekterande vegleiing. Denne modellen byggjer på Bue, men er meir læringsretta med tydeleg kognitiv forankring.

Sist på 90-tallet kom kritikken frå representantar for meisterlære (Kåre Skagen 2011), Klaus Nielsen og Steinar Kvale (i Olsen 2013), der ein mellom anna meinte at vegleiarrolla i reflekterande vegleiing skapte ein relasjon som gjorde det vanskeleg å gje klare råd og føringar for det faglege og val av retning, både i det praktiske arbeidet og dei teoretiske grunnlaget rundt. Slik kunne ein miste eit meir objektivt perspektiv på fag og standardar til fordel for mange individuelle oppfatningar. Handal og Lauvås (1999) reflekterer då om ein vegleiarrolle der det ikkje er spørsmål om vegleiar skal gje råd, men kva tid der er fornuftig å gje råd og korleis ein gjer det.

2.4.1 Reflekterande vegleiing

I denne studien vert reflekterande vegleiing og meisterlære brukt for å illustrere hovudforskjellar i vegleiing i høve til eleven. Reflekterande vegleiing er ein kognitiv og individuell prosess der ein reflekterer over eigen praksisteori og eiga handling (Boge mfl., 2011). Reflekterande vegleiing er basert på likeverdig samtale mellom profesjonelle der

målet er å finne eller vurdere ein problemløysingsstrategi for ein situasjon som har skjedd eller kan skje. Dette skjer gjennom å kartleggje og vurdere alternative løysingar. Ved å støtte seg på ein dialogisk prosess i eit bestemt mønster knyter ein saman kunnskap, haldningar og dugleikar frå eigne og felles erfaringar og yrkeskompetanse. Vegsøkjjer har stor fridom til å bestemme mål og innhald i samtalen og kva konklusjonar som skal sluttast. Den reflekterande vegleiaren er har mange fellestrekk med lærarrolla og dei tankane rundt refleksjon som vi finn hos Dewey. (Nilsen 2010). Ei reflekterande vegleiing mellom lærar og elev skil seg ut frå ei vegleiing mellom vegleiinga mellom dei profesjonelle kollegaene, og ein må i enda større grad vere budd på faktorar i samspelet mellom deltakarane, og valet om korleis og kva tid ein gjev råd, slik som nemnd i kritikk av metodegrunnlaget. Her får lærar ansvar for å bruke og balansere symmetri og asymmetri i vegleiingsprosessen for at eleven skal kunne evne eigenrefleksjon og få støtte og hjelp etter individuelt behov (Handal og Lauvås, 2011).

Høihilder og Olsen (2011) sin modell av framgangsmåte ved reflekterande vegleiing har følgjande hovudfasar:

1. avklaring av kva vegsøkjjer treng hjelp til, gjerne samanfatta i ei problemstilling eller i form av spørsmål
2. analyse av situasjonen – forsøk på innramming
3. diskusjon av vegsøkjjer sine eigne forslag, idear og strategiar til løysing
4. presentasjon og drøfting av råd og tankar frå vegleiar
5. val av moglege tiltak
6. evaluering av samtalen – avtale om eventuell oppfølging

1-3 er dialogisk orientert, 4-6 er diskursiv orientert ved at vegleiar og vegsøkjjer diskuterer på likeverdig og symmetrisk nivå. Fasar som dette kan vere trygt for den uerfarne, men kan vere til hinder for kontekst, saksforhold og perspektiv. Fasane er vesentlege for Handal og Lauvås, og det er det som skil dei frå Bue si fenomenologiske tilnærming.

2.4.2 Meisterlære

Meisterlære har lange røter der ein lærer gjennom handling og erfaring. I vegleiingsprosessen er det handlinga og den praktiske aktiviteten innan modellæring som ligg til grunn for utforming av innhald og form av vegleiing. Vegleiinga kan vere personorientert i ein meister og lærling relasjon, der vegsøkjjer lærer gjennom observasjon og kopiering av meister eller vegleiar sine handlingar, eller den kan vere desentrert der vegsøkjjer handlar i eit

praksisfellesskap der ein finn både erfarne og mindre erfarne utøvarar i eit kulturelt og læringsmessig fellesskap. (Boge mfl. 2011).

Lave og Wenge (2003) si forskning om læring innanfor handtverksprega yrker har blitt kalla situert læring. *«Deres læringsteori betoner betydningen av det lærende fellesskapet i ordets videste forstand der både erfare og mindre erfarne yrkesutøvere utgjør et kulturelt og læringsmessig fellesskap. Her er kunnskaper, ferdigheter og produksjon slik det er nedfelt i arbeidsrutiner, verktøy og kulturelle referanserammer, vel så viktig som mesterens posisjon og betydning.»* (Lingås og Olsen, 2013, s. 32).

Meisterlære er asymmetrisk, ikkje-føreseieleg eller like tydeleg metodisk som ved reflektert vegleiiing. Metoden er avhengig av meisteren og meisteren sin kunnskap.

«Det er også et særtrekk ved mesterlære bygget på situert læring at det utvidede fellesskapet som eksempelvis består av praksislærere og studenter, til sammen danner et lærende fellesskap der begge parter deltar i diskursive og lærende prosesser. Slik sett er den relevante kompetansen ikke noe som bare er forbeholdt meisteren, men det er distribuert i det kulturelle og språklige fellesskapet alle deltar i. Lærerstudenter i praksis vil derfor lære av hverandre så vel som av praksislærere. Dette er bakgrunnen for å skille mellom tradisjonell mesterlære hovudsakleg bygget på modellering slik vi ... og nyere former for mesterlære der mesterens rolle mer er preget av ledelse og tilrettelegging av de fysiske, sosiale og kulturelle læringsbetingelsene om omgir deltagerene i et lærende fellesskap.» (Lingås og Olsen, 2013, s. 34)

2.4.3 Grunnleggjande faktorar innan pedagogisk vegleiiing

Baltzersen (2008) legg fram handlings- og refleksjonsmodellen og meisterlære som dei mest sentrale vegleiiingsperspektiva innan pedagogisk vegleiiing. Slik sett kan ein sei at desse to formene representerer kvar sin ytterkant av spekteret av pedagogisk vegleiiingsperspektiv. På same måte framstiller Bjørndal (2011:192) ulike element som vi kan finne innan dei to prosessane i modellen sin "Direkte og indirekte hjelp":

Direkte hjelp		Indirekte hjelp	
Læring som overføring	Forståing av læring	Læring som konstruksjon	
Tileigne seg fastlagde kunnskapar, dugleikar eller haldningar	Hjelp til	Autonom refleksjon, forståing, (meta) læring, problemhandtering, danning eller empowerment	
Å forelese, informere, vurdere, gje råd, instruere, korrigere eller styre mv.	Hjelp gjennom	Indirekte kommunikasjonsmåtar som støttar sjølvhjelp, særleg gjennom samtale, spørsmål og lytting, konstruktive hjelpehaldningar samt å unngå eller nedtone direkte påverking (som å vurdere, gje råd, forelese)	
Meisterlæretradisjon, tradisjonalistisk forståing av læring, undervisning, vegleiing og rådgjeving – tradisjonell opplæringspraksis i skule mv.	Sentrale røter og retningar	Nyare vegleiings- og rådgjevingsretningar, filosofisk praksis og nyare terapeutiske tilnærmingar, Sokrates, Rousseau, Kierkegaard, Carl R. Rogers o.a.	
Rådgjeving assosierast antakeleg meir til direkte hjelp enn vegleiing	Alminneleg oppfatning	Vegleiing assosierast antakeleg meir til indirekte hjelp enn rådgjeving	

Vance Peavy (2010) refererer til den relasjonen og sosiale konteksten i og rundt vegleiing ved å sjå på vegleiing som ein del av sosialt samspel menneske i mellom som omfattar å regulere (oppdraging), å instruere (undervisning og informasjonsformidling) og å hjelp (terapi, vegleiing). Vidare blir vegleiing sett på som ein prosess i interpersonell kommunikasjon, eller dialog, der omsorg, håp, oppmuntring og avklaring er grunnlaget for grunnlag og mål relasjonen. Meininga av dialog vert dermed vesentleg i relasjonen.

«Dialog er ideelt sett ein open og maktfri samtale. Det inneber at alle elevane er likeverdige, og at lærarar og elevar prøver å få til likeverd i dialogen om opplæringa. Dialogen inneber at ein prøver å forstå andre, og ikkje overtaler eller manipulerer andre til å overta den forståinga ein sjølv har. Deltakarane forsikrar seg om at dei snakkar om same sak og har påliteleg og gyldig kunnskap om det samtalen skal handle om. I dialogen snakkar ikkje elevane og læraren om personar, men om handlingar og situasjonar.

Ein viktig føresetnad for ein god dialog er dessutan at det er sett av tilstrekkeleg med tid til samtale og refleksjon, og at læraren og elevane viser respekt for kvarandre.

Føremålet er at deltakarane skal få ny innsikt om korleis klassen lærer, og dermed styrkje opplæringa i timen.»

(Udir, 2011)

Finn vi forankringa av denne vegleiingspraksisen i offentlege planar?

2.4.4 Vegleiing i overordna planverk

Korleis blir vegleiinga mellom elev og lærer ivareteken av det offentlege og overordna planverket? Stortingsmeldingane er dei leiande planane for utdannings- og opplæringsinstitusjonane og dei siste årene har vegleiing vore hyppig nemnt for lærarstudentar og som del av tilbodet til den nyutdanna læraren. På kva måte finn vi vegleiing i relasjonen mellom elev og lærar i planane? Ved å sjå på stortingsmeldingane frå Kunnskapsdepartementet dei siste 10 åra finn ein eit aukande fokus på vegleiing generelt. Den delen av vegleiingsområdet som omhandlar eleven si utvikling har kanskje fått særleg fokus dei siste 4 åra.

Stortingsmelding 11 (2008-2009), "Læreren - rollen og utdanningen", samanfatar tidlegare planarbeid med at lærer si rolle er å leggje til rette for eleven når det gjeld læring, refleksjon og medvit, formidlar kulturarv og faglege kunnskapar og dugleikar, tar ansvar for eleven sitt læringsutbytte, vurderer og er forbilde og leiar av eleven sin sosiale, kulturelle og demokratiske utvikling.

«Flere forskere peker på at det synes som om idealet er at læreren skal være mer tilbaketrukket og distansert, og at læringsarenaen i større grad blir overlatt til elevene. Lærere som formidler, forteller, motiverer, kontrollerer, repeterer, spør, sanksjonerer, som går på og som er engasjerte, ser forskerne mindre av. Samtidig viser internasjonal forskning at det er slike aspekter ved lærerrollen som er med på å avgjøre om undervisningen virker godt for elevene eller ikke.» (St.m. 11, kap. 4.4).

Den aktive lærerrolla vert dermed løfta fram som eit aspekt ein ser ønskjeleg i arbeidsområdet til lærar. Lærar som engasjerer seg og er i tett samspel med eleven er vesentleg for å dekkje eleven si oppfølging kunnskapstileigning.

«Studier av klasserom viser også at noen lærere klarer å nå, motivere og ha kontroll over elevene sine uten å gjøre noe særskilt overfor den enkelte. Det skjer hos

- lærere som er svært gode fortellere*
- lærere med særst gode fagkunnskaper*
- lærere som mestrer en rekke undervisningsformer og som varierer opplæringen mye*
- lærere som gjennomfører omfattende improviseringer (som ofte viser seg å være planlagte).*

Studiene viser at god undervisning i høy grad avhenger av at læreren kan «håndverket». Det vil si at læreren har instrumentelle ferdigheter.» (Ibin.)

I dette perspektivet vert lærerrolla lagt fram som ei sterk og tydeleg rolle i høve til eleven sitt møtet med fag og lærar si evne til å tilpasse kunnskap til eleven. Dugleikar lærar treng vert eigen kunnskapstileigning og kunnskapsutvikling samt eit verktøyarsenal som kan nyttast til eit vidt spekter av elevar, avhengig av deira behov.

Er dette i samsvar med eleven si oppleving av relasjonen mellom lærar og elev?

«Utdanningsdirektoratets analyse av elevundersøkelsen for 2008 viser stor variasjon i elevenes beskrivelse av læringsmiljøet. Spesielt stor variasjon fant de for indikatorene tilbakemelding, veiledning, medbestemmelse og ro og orden. I tillegg fant de stor variasjon på spørsmålene om tilpasning og hjelp og støtte. Dette var knyttet til elevenes opplevelse av læringsmiljøet.» (Ibin.)

«Elevundersøkelsen viser også at de faglige tilbakemeldinger til elevene bør forbedres. I overkant av halvparten av elevene sier at lærerne forteller dem hva de bør gjøre for at de skal bli bedre i mange eller i de fleste fagene. For om lag 18 prosent av elevene skjer dette i ingen eller bare svært få fag ... Det er litt vanligere at elevene i grunnskolen får faglig tilbakemelding enn elevene i videregående opplæring. Elevundersøkelsen har også spørsmål om hvor ofte elevene får faglig veiledning. De fleste elevene får tilbakemelding om hva de må jobbe mer med 1 til 3 ganger i måneden eller oftere. Om lag 30 prosent av elevene oppgir at lærerne forteller dem om slike faglige forbedringsmuligheter sjeldnere enn dette.» (St.m. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, kap. 2.4.2 mestring)

Behovet for elevkontakt og oppfølging gjennom fagleg tilbakemelding og metodar for tilbakemeldingar vert understreka i større og større grad i dei nyare stortingsmeldingane frå Kunnskapsdepartementet. Her ligg og føringar for vegleiing av elevane i høve til den individuelle faglege utviklinga. Element som gjeld sosiale relasjonar vert nemde i høve til klasseleiing. Stortingsmelding 20 (2012-2013) ser på vegleiing som ein del av dei pedagogiske verkemidla som blir stilt til rådvelde for elevane:

«De sentrale temaene i undersøkelsen er elevenes trivsel, motivasjon, læring, elevvurdering og veiledning, arbeidsmiljø og elevmedvirkning. Undersøkelsen er tilpasset ulike nivåer i skolen, og det er både obligatoriske og frivillige deler i undersøkelsen. Elevundersøkelsen er revidert med sikte på å få dekket følgende læringsmiljøtemaer på en bedre måte:

- lærer–elev – relasjoner
- lærer–elev – klasseledelse
- elev–elev – kultur for læring

Undersøkelsen gir nå bedre informasjon om elevenes motivasjon for å lære, og om hvorvidt opplæringen blir mer praktisk og variert, utfordrende og relevant, og gjør det derfor mulig å vurdere resultatene av "Motivasjon og mestring" for bedre læring.

Fra høsten 2013 flyttes Elevundersøkelsens obligatoriske gjennomføring fra vårsemesteret til høstsemesteret, for å gi skolene bedre mulighet til å følge opp undersøkelsen samme skoleår.»

I stadig større grad vert vegleiiing nemnd som eit aspekt i relasjonen mellom lærar og elev. Der vegleiiing tidlegare mest vart nemnd i forhold til lærarutdanninga, den nye læraren, skulen og skuleleiarar, kommunen, assistentar og foreldre, kjem vegleiiing i høve til relasjonen mellom elev og lærer no meir i fokus. Forutan dei ovannemnte sitata er det først St. m. 22 (2010 – 2011, kap. 7 og 8) som tar opp vegleiiing til elevar som ein del av undervisninga gjennom at ”Skolen legger vekt på å gi elevene **veiledning** gjennom motiverende tilbakemeldinger.” (ibin.)(mi utheving). Fokus ser likevel ut til å ligge tett opp til yrkesvegleiiing, og ikkje vegleiiing som del av undervisninga. Dermed er det i dei siste 5-6 år først St.m. 20 som viser at vegleiiing mellom lærer og elev blir tydelegare enn før, og teke med som ein del av dei faktorane som har vore sentrale i elevundersøkinga.

Eit spørsmål som melder seg er då om vegleiiing til elevar, gjennom overordna planar, framleis har hovudvekt på vegleiiing for yrkesval eller på vegleiiing for læring og utvikling? St.m. 20 sier: ”En god relasjon mellom lærer og elev er et viktig fundament for læring. Kausstudiene viser at læringsmiljøet består av et samspill mellom flere ulike faktorer blant annet: relasjonen mellom lærer og elev og betydningen av samlende visjoner og mål. Samlet sett viser analysen av Elevundersøkelsen at hvis skolen arbeider med å involvere elever og etablerer en god relasjon mellom lærer og elever, vil det ha betydning for elevenes motivasjon, innsats og karakterer.” (St. m. 20, kap. 4.6)

Stortingsmelding 21 (2016-2017) identifiserer ei teknisk utvikling som pregar eleven si yrkesframtid der kvardagen er ukjend i større grad enn fram til no når det gjeld form og funksjon av kompetansen som er nødvendig. I tillegg vert sosiale og demografiske ulikskapar framleis lagt fram som ein faktor som påverkar utdanningsnivå, retning og tilgang, samstundes som det vert varsla ei flytting av sentral økonomisk prioritering og administrativt ansvar frå sentralt hald og ut til lokal forvaltning. Meldinga understrekar og lærar sitt faglege kompetansebehov og lærar si rolle som støtte for eleven i fagleg utvikling for å behalde motivasjon og opplevinga av meistring:

«Regjeringen vil derfor stille strengere krav til at kommuner og fylkeskommuner jobber systematisk for å bedre læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte i alle fag.» (St.m. 21 s. 6)

Er det ei sterkare tilpassing til dagens samfunn der ein tilrettelegg eleven sin funksjon og den vekselverknad ein finn mellom dei ulike nivå i Bronfenbrenner (Santrock 1992) sin bioøkologiske modell.

3 Metode

3.1 Val av metode

Problemstillinga «*Korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?*» og føremålet om å «*løfte fram lærar si stemme*» (s. 11 om problemstilling) for å gje «*eit tydelegare perspektiv på lærar si oppleving av rolla som vegleiar*»(s. 11 om problemstilling) gjennom å «*peike på ein opplevd kvardag*»(s. 11 om føremål) antydar mot val av metode for studien.

Der naturvitskapen finn lover og generelle, objektive sanningar søkjer humanvitskapen mot det unike og særleine som vert subjektivt opplevd av mennesket som si eiga røynd.

Inntrykka, erfaringa og kunnskapen vert prega av den konteksten som mennesket opplever i, og forståinga utviklar seg i den utforskande og narrative handsaminga mennesket gjer, åleine eller saman med andre.

Den informasjonen som vert presentert her baserer seg på pedagogisk personale sine opplevingar som har blitt formidla i semistrukturert intervju der informant og forskar har sete saman. På bakgrunn av spørsmål frå ein intervjuguide har ein samla lokal og unik kunnskap om informantane sin opplevde yrkeskvardag, samt undring over og formulering av informanten sin eigen tanke om pedagogisk og didaktisk handling.

Gjennom å fortolke og forstå dei fenomena som har vorte fortald vil ein prøve å finne eit meiningsgrunnlag for spørsmålet om «*korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?*»

Innan kvalitativ metode er ein ikkje ute etter generelle lover, ontologisk sett eksisterer røynda utifrå opplevinga til den einskilde, basert på humanvitskap, eller humaniora. Dette pregar val av erkjenningssteori, eller epistemologi, slik at ei hermeneutisk tolking vesentleg for forståing av den røynda vi opplever oss i. I eit hermeneutisk perspektiv vert det viktig å forstå og forklare opplevde samanhengar eller fenomen. Målet er ikkje å nødvendigvis å finne det allmenngyldige eller kausale, men å framhalde ei forståing, forundring, forklaring eller fortelling av subjektivt opplevde (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

I filosofi er det innan epistemologi, eller erkjenningssteori, at finn vi læra om forutsetninga og grunnlaget for vår forståing, og om kunnskapen vår sitt grunnlag, omfang og høve til å vere gyldig. Epistemologi er læra om innsikt og kunnskap, og ligg i brytningspunktet mellom metafysikk og psykologi. Der metafysikken dveler med innhald og struktur ved objektet, og

psykologien drøftar forståing gjennom subjektet, ser epistemologien på resultatet av samspelet mellom objekt og subjekt.

3.1.1 Epistemologi i forskning og kunnskap

Descartes førte epistemologien frå ein empirisk til ein rasjonalistisk teoretisk debatt på 1700-tallet. Der den empiriske tradisjonen såg subjektet som ein passiv mottakar av objektet, utbryt Descartes «cogito, ergo sum!» («eg tenkjer, altså er eg!») og kunnskap utifrå eit rasjonalistisk perspektiv forutset eit aktivt subjekt som utviklar ny kunnskap ikkje berre på grunnlag av praktisk erfaring, men og gjennom tanken.

3.1.2 Epistemologi i problemstilling

Kant blir anerkjent som ideologiutviklaren av erkjeningsteori, eller epistemologi. Med utgangspunkt i at det er mogleg å nå gyldig erkjening går Kant inn for å vise korleis. I «Kritik der reinen Vernunft» arbeider Kant for å vise samspelet i forståing mellom individet, kunnskap og forstand: «*Det, at menneske besidder forstand, garanterer ikke nødvendigvis, at folk vil bruke den, og bruke den korrekt. Derfor må der, i det omfang der er nødvendig, opdrages og undervises.*» (Schou, L. R., 2011, s. 126-127). Subjektet si forståing av objektet er nødvendig for å oppnå allmenngyldig og nødvendig sann erkjening, og erkjenninga er avhengig av kategoriar, rom og tid og subjektet si evne til å nå erkjening gjennom eit apriorisk, eller tilsluttande, element, med andre ord gjennom tankeslutningar, uavhengig av erfaring. Kant kallar dette transcendentale betingingar, og dei er element som kan hjelpe mennesket å forstå årsaker og verknader: «*Det at jeg tænker må kunne ledsage samtlige mine forestillinger.*» (Schou, L. R., 2011, s. 130).

3.2 Metode og forskartilnærming

Bruken av kvalitativ forskning tok fofeste for alvor i mellomkrigstida, i stor grad leda an av Chicagoskulen der undersøking og analysemetodar blei utprøvd og utvikla. Dette førte til ein metodede-batt av case versus statistikk, og forståing versus forklaring. Dette gav grunnlag for

å gje humanvitskapen eit empirisk grunnlag og gav tyngde til utviklinga av kvalitativ forskning som empirisk vitskap. Først i perioden 1980 til 1990 blir kvalitativ forskning akseptert og anerkjent som bakgrunn for årsaksforklaringar (Gustavsen m.fl. 2014).

Gjennom å ta del i informantane og forskingsobjekta si oppleving og narrativar av element rundt problemstillinga, kan det vurderast som forskingsmessig mogleg å nå ei sann og allmenngyldig erkjenning av element når desse blir sett på og analysert i eit kvalitativ perspektiv (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

I denne studien er det naturleg å velgje kvalitativ forskingsmetode blir brukt i forsøk på å samle inn data, analysere og å nå svar. Studien søker å finne lærar si oppleving av eit fenomen. Det er ikkje eit mål å finne kausalitet, eller årsakstilhøve, heller ikkje å leggje fram ein spesiell lærar si oppleving av ein spesiell situasjon som ved case study, eller ei forventa oppleving frå alle lærarar, som ved etnografisk forskning. Med utgangspunkt i eit fenomen, er det naturleg å velje fenomenologi som grunnlag for studien.

3.2.1 Fenomenologi

Ordet fenomenologi er bygd av orda «fenomen», som betyr «framtoning som kan erfarast», og «logi», som betyr «tenking». Omgrepet fenomenologi kan ein då forstå som «tenking om dei framtoningane som kan erfarast» (Ebdrup, 2015). Fenomenologi er rekna både som ein filosofisk retning og som ein vitskapleg metode (Hostrup, 2009).

Edmund Husserl (1859-1938) er rekna som grunnleggjar av fenomenologien, og omtalar vitskap som «*Ei endeløyse av systematisk samansette sanningar som kan utforskast i systematiske fellesskap og naturlege sanningar som ikkje ligg lett tilgjengeleg men tvert i mot vert berre oppdaga som resultat av iherdig undersøking*» (Hussler 1980, 37 i Giorgi, 2012)(mi oversetning), og vidare at metode er «*ei systematisk regulert utvikling frå eit kunnskapsfragment til det neste*» (Hussler 1970, 66 i Giorgi, 2012) (mi oversetning). Dette er grunnlaget for forståinga av at «essensen» eller det vesentlege ligg i fenomenet slik vi opplever det gjennom vår sansing (Cohen, Manion & Morrison, 2005, Giorgi, 2012, Kjørup, 2008, Hostrup, 2009).

Fenomenologi har ikkje til hensikt å definere fenomen, men vil presentere korleis fenomen kjem til uttrykk i seg sjølv og i den opplevde verda, eller kontekst, og fortellinga om denne

prosessen og vårt medvit om dette er «essensen» i fenomenet. Menneske sitt medvit om fenomenet blir fenomenet sin natur eller framtoning. (Giorgi, 2012, Hostrup, 2009)

Opplevinga av ei rolle som vegleiar retter seg direkte mot fenomenet «vegleiing» og den einskilde sitt medvit, eller oppleving, forståing og erfaring av seg sjølv i den aktuelle rolla. Forskingsspørsmålet inviterer informanten til refleksjon over eiga yrkesrolle og eigen arbeidssituasjon. Omgrepet «opplever» går direkte på lærar sitt medvit om eigen erfaring. Å primært bruke intervju for å kartleggje og klarleggje fenomenet «vegleiarrolle» blir dermed vesentleg. Fokuset for forskinga blir å finne essensen den einskilde har av si oppleving av å vegleie elevar.

I en intervjusituasjon vil det bli bruk semistrukturerte intervju der en forsøker å beskrive essensen av et erfart eller opplevd fenomen.

Intervjuet ønskjer å få fram informanten si framstilling av levd erfaring og refleksjon rundt tema «Korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?». Forskar ønskjer å sjå grundig på tema gjennom informanten si narrative framstilling. Datagrunnlaget for fenomenologisk forskning vert henta i hovudsak frå informanten sine ytringar og framstillingar (Johannesen, 2011). . For å kunne bidra til gode data for analyse er det viktig å få signifikante ytringar og fylldige omtalar av fenomenet «Lærar si oppleving av eiga vegleiarrolle». Informanten sine opplevingar og erfaringar om tema illustrert gjennom sine egne ytringar og omtalar er dei essensielle forskingsdata, og dette stiller krav til intervjusituasjonen.

3.2.2 Semistrukturert livsverd intervju

Bruken av semistrukturert intervju vil sei at intervjuet vil ha ei ramme for tema og spørsmål, men vil i hovudsak skje som ein samtale mellom informant og forskar. Intervjuet gjev rom for eit ope samspel mellom informant og forskar der det er rom for oppklarande kommentarar og spørsmål undervegs. Jamføre Kvale og Brinkmann (2009) er faktaspørsmål, meiningsspørsmål og oppfølgingsspørsmål viktige for å nå dei omfangsrike og meiningstette ytringane.

Marshall og Rossman (2006) definerer fire typar forskingsspørsmål til dette formålet:

- Exploratory/Utforskande: utforske element som ikkje er forstått
- Explanatory/Forklarande: forklare mønster relatert til eit fenomen

- Descriptive/Beskrivande: beskrive eit fenomen
- Emancipatory/Frigjerande: engasjere i ein sosial handling rundt eit fenomen

I denne studien vil det finnast spørsmål innanfor alle desse kategoriane der informant både beskriv og definerer vegleing og førekomst av vegleing samt set vegleing inn i skule og undervisningssamanheng. Ved å sjå på dette både i relasjon til eleven og i eiga yrkesutøving vil ein og kunne gå frå eit generelt perspektiv til det spesifikke arbeidet i lærarrolla (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

I datainnsamlingsarbeidet blir det brukt intervjuguide. I tillegg til informasjon i forkant og sjans til eventuell oppklaring i etterkant av intervjuet, får alle deltakarane skriftleg kopi av intervjuguiden før intervjuet. Intervjuguiden er ei oversikt eller eit manuskript over tema og forslag til spørsmål for intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2009). Til forskjell frå eit spørjeskjema er intervjuguiden eit reiskap for intervjuet der det er anledning til endringar og justeringar undervegs i intervjuet. Spørsmåla må ikkje ha ei bestemt rekkefølge, dei må ikkje stillast ordrett, og dei kan utelatast. Vidare kan spørsmåla tilpassast det konkrete innhald og for av intervjuet, og fungerer dermed meir som ei stikkordsmessig hugseliste.

3.3 Utval, datainnsamling og instrument

3.3.1 Utval

Studien hentar informasjon frå primærkilda, læraren som har erfaring frå ei bestemt rolle i samsvar med fenomenet. Denne informasjonen er signifikant for forståinga av essensen av fenomenet i ein bestemt situasjon i levd liv. Når ein brukar fleire representantar frå primærkilda vil det vere mogleg å nå ei meir omfangsrik og fortetta (saturated, eller tjukke beskrivingar) meningsytring. Ei slik meningsfortetting blir forklart som ei narrativ form for erkjening der ein beskriv meningar og meningssamanheng på ein slik måte at dei blir metta, nyanserte og lojale utifrå den komplekse totaliteten (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

3.3.2 Val av informantar og informasjonsformidlingsstrategi

Primærkjelda for informasjon er lærar. Utgangspunktet var lærar med klassekontaktansvar i 7. og 8. trinn. Tanken var å kunne ha data som i tillegg til lærar sine tankar om vegleing i

møte med eleven også kunne sjå på moglege faktorar i relasjon til skilje mellom barnetrinn og ungdomstrinn. Med dette som utgangspunkt hadde eg funne fram til ei gruppe eg meinte var «homogen» i høve til nylege arbeidsoppgåver og elevgrupper. Dette for å kunne ha ein variabel der eg kunne sjå om det var forskjellar eller likskapar i praksis på bestemte tider i skuleløpet til elevane, nemleg siste år på barneskule og første år på ungdomsskule. Ein slik variabel i tillegg til problemstillinga og forskingsspørsmål viste seg undervegs å bli for omfattande og eg valde å ikkje bruke dette vidare i studien.

Rammene for intervjuet og intervjuguide (vedlegg xx) vart designa, og prosjektet vart meldt til Norsk senter for forskingsdata (NSD) og ein pilotstudie vart starta.

3.3.3 Pilotstudie

Pilotstudien var vesentleg for å få testa ut spørsmål i intervjuguiden og sjølve intervjuprosessen. Eg kontakta 2 lærarar og inviterte dei til å gå gjennom intervjuguiden eg hadde utarbeida til bruk for det semistrukturerte intervjuet. Lærarane hadde klassekontaktansvar ved to ulike skular, ein 7. klasse og ein 8. klasse. Det faglege føremålet var først og fremst å høyre tilbakemeldingane i høve til forskings-spørsmålet og å sjå på opplevinga dei hadde kvar for seg i si vegleiarrolle, og metaperspektivet for si rolle i høve til vegleiing. Det tekniske føremålet var for å oppleve gjennomføring av intervju og spørsmålsstilling slik at erfaringar frå pilotstudien ville være retningsgjevande og korrigerande både ved spørsmålsstilling, gjennomføring av intervju og registrering og behandling av data.

Pilotstudie med to informantar ga meg sjansen til å gå ut og prøve spørsmåla, vurdere om responsen på spørsmåla dekkja forventa tema og gav utfyllande nok svar til ei «tjukk» framstilling eller omtale av data eller informasjon.

Etter pilotstudien gjorde eg nokre val; eg tok vekk spørsmål og fokusområde som gjaldt danning og ideologiar (vedlegg xx). Desse elementa gjorde undersøkinga for omfattande og tok til dels fokus vekk frå lærar si oppleving av vegleiingssituasjonen med eleven. Den nye intervjuguiden vart så gjort klar for vidare datainnhenting.

Eg meldte frå til kommunal leiar og tok så kontakt med rektor med informasjon om studien og intervjuguide. Rektorane var velvillige og positive til å informere vidare via personalmøte

og e-postar. Dette til tross, så fekk eg kontakt berre med nokre, og alle måtte purre på, både via e-post og telefonar. Det var ein skule eg ikkje fekk kontakt med eller tilbakemelding frå etter den innleiande kontakten. Val av kontaktmetode gjorde eg for å ha eit breitt utgangspunkt der det var mogleg både å informere om tema og prosjektet til heile personalet, og håpe på engasjement og tilbakemeldingar frå skulen. Eg opplevde positive tilbakemeldingar frå alle innleiingsvis, men det kan vere mangel på tid og andre prioriteringar av fokus som gjer det vanskeleg å delta vidare.

Eg trur innhenting av utval og intervjugruppe kan ha hatt for mange ledd, og dermed var det ein del intervjuobjekt eg ikkje nådde tak i. Prosessen med å gå via kommunal skuleleiing, rektor og så bestemte kriterier for intervjuobjekta kan ha gjort det vanskelegare for meg å faktisk få intervjuobjekt.

Valet av denne strategien gjorde og at forskinga vart meldepliktig (NSD 2016).

Det kan vere at arbeidet hadde vore lettare for meg dersom eg hadde vald å bruke lærarar som eg tok direkte kontakt med og avtalte intervju etter å ha presentert tema. Dermed hadde studien mest sannsynleg ikkje vorten meldepliktig, og gjennomføringa av intervju ville ha vore lettare å planleggje.

Ulempa med eit slikt scenario hadde vore at eg ikkje hadde blitt kjend med rutinane for meldepliktig forskning, for i ein slik studieprosess som ein mastergrad er så har ein privilegiet å prøve seg fram, utforske, feile og rette opp eigne handlingar og gå inn i sin eigen metaproess på sjølv forskinga – saman med ein vegleiar som kan gje råd, vise veg og stille spørsmål til refleksjon og kritisk vurdering.

Hadde eg gått direkte til lærar med spørsmål om å stille for intervju så kunne det hende at eg hadde gjort eit utval som ikkje hadde same element av randomisering eller representasjon rett og slett for eg kunne ha, medvite eller ikkje-medvite, basert heile utvalet på lærarar som eg kanskje kjende eller hadde kjennskap til, og at utvalet dermed kunne ha vore farga av mine prioriteringar og formeiningar som gjekk utanom den nøytrale rolla eg skal ha og arbeider for å få (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Tilbakemelding og gjennomføring av intervju kan verte påverke av ein meldepliktig studie. Anonymisering er ikkje den same som ved ein ikkje-meldepliktig studie. Dei som vart intervjuet kan komme til å ha ei oppleving av at det dei seier blir veldig offentleg og ettersporbart. Dermed kan innhaldet i det som vert formidla verte prega av det.

Då informantlista etter dei innleiande førespurnadane var klar, gjorde eg nokre nye val. Eg valde å hente inn fleire informantar for å kunne ha ei mengd informantar som gav eit representativ stemme frå lærarkvardagen. Eg inviterte to informantar som etter å ha arbeidd i skulen har arbeidd i første og andre linjetenesta der vegleing har vore ein sentral del av oppgåvene inn mot lærar og elev relasjonen, og eg valde å invitere ein informant som er nyutdanna og kan vere ei stemme for vegleiingsperspektivet i allmennlærerutdanninga i dag. Totalt er utvalet 8 informantar (vedlegg 1 og 2).

3.3.4 Førebuing og gjennomføring

Intervjua, når ein ser dei individuelt og i samanlikning med kvarandre, så er dei ikkje nødvendigvis like i form. Utgangspunkt og tema er det same, ein informant og ein intervjuar som har eit felles utgangspunkt i tema og intervjuguide. Intervjuguiden er presentert i god tid i forkant (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Likevel formar intervjua seg heilt individuelt. Ber dei preg av forholdet mellom intervjuobjekt og forskar? I etterkant undrar eg meg over om eg har oppmoda utan å vere medviten det til ulike interaksjonar? Eg var ganske medviten å vere kongruent, nøytral og lite aktiv som samtalepartner – på ein slik måte at eg ikkje bidrog til ein dialog der eg planta mine meiningar, men sikra at eg gav nok innspel til at intervjuet flaut godt i dei vinklingane av tema vi tok opp.

Interaksjonen mellom meg og informantane var rimeleg avklara på førehand, vi hadde sett av tid, stad og tema gjennom presentasjon av studien og intervjuguide. Eg arbeidde ein del med å gå gjennom mi rolle som forskar og ønskje om å ikkje påverke tankane, ytringane og retningane på samtalen utover dei rammene som var gitt i intervjuguiden. Tidlegare arbeid med observasjonar av elevar, studentar, handlingar og arbeidsprosessar gjorde at eg følte meg rimeleg trygg på å kunne vere ein nøytral deltakar og leidar av intervjuprosessen. Dei fleste intervjua flaut veldig godt, og svara kom til dels før eg hadde spurt ferdig. Tilbakemeldingane eg fekk var utfyllande og detaljerte, og illustrert med eksempel frå kvardagen og dei som vart intervjua var opne og engasjerte i samtalanene.

5 intervju vart gjort ansikt til ansikt, og 3 intervju vart gjort via telefon. Det kan vere vanskeleg å vurdere og samanlikne intervju, både utifrå mengde informasjon og mellommenneskeleg kontakt i situasjonen. Det er ein fagsamtale basert på eit tema og vinklingar rundt det, som gjev ei fast og felles ramme for intervjuet, der intervjuguiden er den

same, om mogleg meir balansert ut frå problemstilling etter pilotstudien. Det kan vere at ansikt til ansikt – situasjonen og telefon intervju gjorde situasjonane ulike slik at det kan påverke samtalen og tilgang på mengd rådata i situasjonen, men intensjonen er å skape tilsvarende situasjonar for alle intervju. Ytringane frå begge variantane av medium er opplevd gyldig og påliteleg på same måte for alle intervju, men at det var variasjonar i dei «tjukke omtalane» mellom intervju. Dette treng ikkje vere kommunikasjonsmedium, det kan gjerne og vere situasjonen eller relasjonen i møtet. Data som vart henta frå dei ulike formane for intervju var ganske like i innhald og form, det er mogleg at data frå ansikt til ansikt-intervju var meir ordrike, men innhaldsmessig var dei likeverdige. Eg opplevde samtalan litt ulike på grunn av at det var vanskelegare å vere samtalestøttande i non-verbal tilbakemelding. Men innhaldet i dei faglege betraktningane var ganske like frå intervju til intervju (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Følelsen av å ikkje kunne bidra i samtalen og diskusjonen var varierende gjennom intervjusituasjonen og mellom intervju. Av og til kunne situasjonen bli slik at det kjendest som om eg representerte ein kvantitativ studie der eg leste spørsmål høgt og noterte for intervjuobjektet og av og til kjendest det som om eg braut av ei komplisert tankerekke når eg ytra mi deltaking gjennom «mhmm». Dveling ved tema og vinklingar var og varierende mellom informantane, i hovudsak styrte informanten si vinkling, slik at dei ulike intervju kunne representere ulike deler av heile studien, alt etter informanten si retning og fokus.

Av og til var det viktig at eg var med på å «setje situasjonen» med å relatere direkte til informanten gjennom å bekrefte/stadfeste den eg intervju slik at informanten vart meir avslappa eller tryggare i situasjonen. Dette vart gjort gjennom å spegle personen sine omtalar av egne opplevingar, eigenskapar, kunnskap og erfaring og understreke verdien av dette for studien. Utan informantane hadde ikkje denne studien vore mogleg, og vi kunne ikkje ha løfta fram dette fokuset på vegleiiing utan deira lærarperspektiv.

I eit kvalitativt intervju der vi set saman er non-verbal kommunikasjon og eit element som vert nytta både medvite og umedvite gjennom samspelet. Eg prøvde å vere medviten mine signal slik at eg ikkje skulle vere ledande i meining, men tvert om oppmuntre til at den som vart intervju var den som var meiningsberande og sentral i interaksjonen. Eg ser at eit par gonger har eg hatt ytringar som har kunne tolkast i ei retning, og der det kan vurderast som å så ei meining hos intervjuobjektet, har det vore teken omsyn til i analyse og tolkingsprosessen (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Kvalitative intervju set krav til registrering av data. Eg valde i utgangspunktet å bruke mobiltelefonen min som opptakar. Det viste seg at telefonen slo seg av etter ei viss tid, slik at opptaka vart stoppa. Heldigvis tok eg notatar undervegs for å vere sikker om noko gjekk gale. Ved det andre intervjuet følgde eg betre med på telefonen og kunne dermed starte opptaket på nytt når det stoppa. For alle andre intervju brukte eg diktafon, noko som både gav betre lyd kvalitet og ei lettare handtering av filer og arbeidsprosessen etterpå (Cohen, Manion & Morrison, 2005, Hagen 2005).

3.4 Analysemetode

3.4.1 Transkribering

Transkribering, eller utskrivning av dei kvalitative intervju, har eit sterk tradisjonelt fundament. Transkriberingsprosessen er viktig for å kunne dvelle med datamaterialet og lese verbale og non-verbale ytringar for at tolkingsprosessen og forståinga av de kommunikative utsegnene og ytringane slik informantene presenterer dei.

Pilotstudien vart gjort som videoopptak. I utskrivingsprosessen av desse opplevde eg at den visuelle delen av intervjuet ikkje hadde meiningsbæring til datainnsamlinga. Informantane sine utsegn vart ikkje opplevd som utsegn der det var nødvendig å tolke kroppsspråk for å få eit tydelegare bilete av underliggjande tankar eller element som ikkje vart ytra verbalt. Tvert i mot gav informantane uttrykk for at dei var opne og trygge i høve til både tema og vurderingane sine rundt det. Dermed vart resten av data til studien tekne opp som lydfiler. Opplevinga med at informasjonen gjennom ord var kongruent med informasjonen i non-verbal kommunikasjon heldt seg i alle intervju. Likevel er det viktig å vere observant i høve informantene si non-verbale ytring for å sikre informasjon som kan bli formidla i kroppshaldningar, gestar og verbale moment. Eg tok i bruk NoTa (Hagen 2005) si transkripsjonsvegleiing som grunnlag for transkripsjonsprosessen. Men eg valde ein prosess der eg noterte dialekt uttrykk i dei første fasane av analysen for å bli betre kjend med rådata. Slik intervju utvikla seg var det illustrerande for situasjonen at informant hadde reflektert mykje over tema utifrå intervjuguiden dei fekk i forkant, og hadde lett for å snakke om sine tanker, og mykje å dele innan vegleiing. Eg trur non-verbal informasjon vil gjere seg mykje meir gjeldande innan studier der konflikter er meir gjeldande, som ved diskursive intervju eller konfronterande intervju (Kvale og Brinkman, 2009). Dermed valde eg å bruke eit

transkripsjonsskjema som kunne ta med ulike prosessar: Først den ordrette noteringa der lydar og pausar vart notert inn, og så vart vidare arbeid med analyse mellom meiningskoding, meiningsfortetning og meiningsfortolking teke med (Drageset og Ellingsen 2010, (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Eg valde etterkvart å setje om dialekt til nynorsk i sitata som vert brukt, så godt som det let seg gjere. Alle informantane har dialekter som ligg nært nynorsk som målform, samstundes er dialekt prega av lokale særord, samnorsk og bokmål, og eg har prøvd å ta vare på det.

3.4.2 Analyse og tolking

I arbeidet med innsamla materiale var det synleg at informantane kunne sjåast som ei stemme for læraren si rolle innan vegleiing av elevar. Det var naturleg å starte ein prosess for å leggje fram ei samanfatta, informantstemme (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Det er krevjande å ha ei objektiv innstilling til forskingsområde. I val og utarbeiding av problemstilling er det naturleg å setje fokus på element ein meiner er interessante og meiningsfulle å sjå nærare på. Valet av lærar si vegleiing av eleven vart vald fordi eg meinte det var vesentleg å sjå på ein faktor som kan medverke til eleven si danning, og alt der ligg det eit element av min subjektivitet som del av eige fagområde og vurdering av betydning.

Dette påverkar og analyseperspektiv. I arbeidet med utarbeiding av intervjuguide var det naturleg å vende seg til faglitteraturen, og ei rein induktiv forskning der ein prøver å finne diskursane og ideologiane bak omtala praksis vert vanskeleg fordi ein har alt sett mot liknande arbeid og fagperspektiv, samstundes er det ikkje ei forskning der ein har ei forståing av eit fenomen som ein prøver å finne i praksiskvardagen. Slik vert denne studien ein abduksjon, der ein har ein kombinasjon av deduksjon og induksjon.

Analyseprosessen tok utgangspunkt i tre nivå, tilsvarande Giorgio (2012) der eg var medviten å halde mi innsikt om tema utanfor, eller «i ein parentes» for å betre kunne lytte til informantane. Etter pilotstudien fann eg dette enklare, for eg høyrde at informantane hadde ei praksisvinkling til temaet som ikkje var så dagsaktuell for meg, og dermed vart praksisfortellingane og ei oppdagingsferd for meg. Første stadium var å lese eg gjennom transkripta for å få ei oversikt over dei nedskrivne funna eller rådata (vedlegg 6), andre stadium var å identifisere dei meiningsberande elementa og språket dei var framstilt i og dei

vart kategorisert inn i undertema (vedlegg 7). Og i tredje stadium vart dei meiningsberande elementa omskrive og sett inn i fagforståing (vedlegg 8). Eg brukte det tredje stadiet og til å samle ytringane innan tema for å få ei meir heilskapleg beskriving av lærar si oppleving av praksis sett i eit fagleg perspektiv. Arbeidet krev stor merksemd og vørndnad for å ivareta datamaterialet som sann og ekte formidling av lærar si stemme slik det kom fram i intervju.

Det er interessant å sjå korleis dataa utviklar seg og blir meir meiningsstette når dei blir sett saman med dataa frå eit anna intervju. Den eine utsegna som vert til i eit intervju er med på å skape eit bilde i ein mykje større samanheng når det blir reflektert av utsegna frå dei andre intervjuobjekta. I frå å ha vore ei meining som åleine gjerne kunne ha blitt oversett eller flyktig, får det ei tyngde og speglar eit perspektiv som er vesentleg sett i lys av andre meiningar og opplevingar.

For nokre deltema er omtalane «tjukkare» enn for andre.

3.4.3 Tilliten og verdien av studien

I ein kvalitativ studie som denne vil transparens vere vesentleg. Å heile tida ha ei metaperspektiv på forskinga og gjennomføringa av prosjektet vil kunne omtale arbeidet slik at det dannar eit grunnlag for korleis ein kan vurdere truverd og gildskap, eller reliabilitet og validitet. Den kvalitative studien vil ikkje kunne oppfylle naturvitskaplege mål om å halde funn som kan generaliserast. Den hermeneutiske prosessen vil kunne sjå om tolkingane av det ein undersøker føl logisk frå teorien, og kan vere overførbar til liknande situasjonar (Drageset og Ellingsen 2010). Eit av Habermas sine prinsipp ser på dette ved at kunnskap verken er nøytral eller utan direksjon (Cohen, Manion & Morrison, 2005, s. 33). Eg har prøvd å vise ei metaforståing på prosessen nettopp for å kunne gje ei transparent eller gjennomsiiktig og oversiktleg innsikt i arbeidet.

3.4.4 Truverd eller reliabilitet

Truverdet av forskinga kviler på at arbeidet kan vere gyldig, påliteleg og mogleg å overføre. I tolkingprosessen vert forskar si stemme tydeleg, og innan kvalitativ forskning er truverds-komponenten i størst grad lagt til datamaterialet (Drageset og Ellingsen 2010). Forskar si

evne til å ha eit kritisk blikk på eigne idear, rolle, metodebruk og møtet med informantar og tolking vil vere med på å påverke inntrykket at truverdet av forskinga (Ibin.)

3.4.5 Gildskap eller validitet

Gildskap viser til sanninga i studien og om ein har studert det ein seier ein skal studere (Kvale og Brinkman 2009). Dette vert etterprøvd gjennom at forskar sjekkar med informantane om ytringane er rett forstått og oppfatta felles av både informant og forskar. Forskar har og ansvar for at datamaterialet er valid eller gyldig i eit fagperspektiv. (Drageset og Ellingsen 2010). Arbeidet med å leite etter falsifisering, eller motbevise det ein søker etter aukar elementet av gildskap eller sanning i datainnsamlinga og tolkingsprosessen (Kvale og Brinkmann 2009).

3.4.6 Pålitelegheit

Arbeidet med eit metaperspektiv på forskinga strevar etter å vere konsistent og nøyaktig, gjennomtenkt og å vise dei ulike elementa i prosessen. Dette er og lagt fram gjennom vedlegga slik at det kan vere mogleg å forklare kontekst og detaljar i framgangsmåte (Cohen, Manion & Morrison, 2005). Ein kritikk av dette kan vere at den stadige kontrollen av eige arbeid kan hindre kreativ tenking og variasjon (Drageset og Ellingsen 2009)

3.4.7 Ethiske omsyn

Forskar har ansvar for å handtere informantar, materiale, analysar og resultat på en slik måte at deltakarane opplever å ha fått god nok informasjon om prosess og bruk av ferdig arbeid, og at desse ikkje er handtert på en måte som kan skade informanten.

Everett og Furseth (2012) understrekar to viktige etiske aspekt ved forskning: Deltakarane må gje informert samtykke. Informasjonen bør vise til kven som er ansvarleg for forskinga, føremål og omfang ved forskinga, samt korleis og kor mykje informant skal delta. I tillegg har forskar ansvar for at deltakar ikkje blir skadelidande fordi dei deltar i studien, og at dei deltar frivillig og kan trekkje seg kva tid som helst om dei ønskjer det.

Forskningsprosjekt som inkluderer intervju, persondeltaking og dataoppbevaring er i utgangspunktet meldepliktig i høve til personopplysningslova. Ved melding til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) har dette forskningsprosjektet blitt karakterisert som «meldepliktig», i det ligg ei vurdering der aspekt ved informantane og data ikkje er tilstrekkeleg anonymisert. Ved innhenting av informantar vart rektor og skuleleiing kontakta for å informere om prosjektet. Dermed ble forskinga sett slik at informantane kunne bli gjenkjent av arbeidssettinga de var/er i (vedlegg 4 og 5).

Undervegs i forskinga blir det ikkje oppbevart personidentifiserande informasjon, intervju blir registrert som lydopptak, arbeidsdokument blir låst ned og makulert etter at forskinga er avslutta.

4 Analyse, drøfting og funn

4.1 Analyse og presentasjonsmåte

Bruk av fleire forskingsspørsmål gav sjansen til å ha ulike perspektiv på problemstillinga. Dette gav fleire vinklingar innan tema og eit større datatilfang for drøftinga. Desse perspektiva vart sett opp som ulike faktorar, eller kategoriar for meiningsberande element som var opplevd vesentlege for fenomenet lærar si vegleiing av elevar.

Då datahandsaminga starta vart det klart at nokre utsegn ville tydeleg passe inn i fleire kategoriar. Kategoriane, sjølv om dei står klart for eigne tema og innhald, vil gjerne ha overlappande soner. Dermed vart nokre utsegn under analyseprosessen sett i fleire kategoriar. Når ein studerer kvalitative data på denne måten der eit omgrep vert løfta opp og reflektert over frå ulike perspektiv, vil ytringane frå intervjuobjekta kunne få fleire kategoritreff, eller høyre til fleire av kategoriane som vert studert. Dette har si årsak i at omgrepet «vegleiing» er kompleks i seg sjølv, og vil vere knytt opp mot ulike fenomen i forståinga og utdjupinga og forklaringa av omgrepet.

Dette gjev eit større spenn til analysen og eit vidare perspektiv til tolking. Kvalitativ analyse handlar akkurat om å sjå etter meiningar i heile livs veven situasjonen førekjem i. Forenkling av eit vidt perspektiv kan ta oss ut av heilskapen og ei tolking der vi må leve med perspektiv val i kontekst.

På den andre sida kan det vere risiko at utsegn vert sett i for få kategoriar. Her kan ein risikere å ta bort perspektiv som avgrensar tolkingssituasjonen. I nokre høve har eg vist til utsegn som er berre sett i ein kategori. Det er når det har synes som eit metta tema, og der andre utsegn tydeleg har dekkja det som ikkje vald ut.

Kategoriane var knytt direkte til spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 3):

1. kva forstår du utifrå omgrepet vegleiing?
2. Korleis møter du vegleiing i skulekvardagen?
3. kva er i fokus?
4. kva utfordring møter lærar/lærarar?
5. lærar si oppleving av fagleg bakgrunn?
6. korleis får du støtte?

7. kvar er danning i samband med vegleiing?

Analyseprosessen av intervjuar gav ulike kategoriar for datagrunnlaget, informasjonen som kom til syne vart så delt inn i desse undergruppene:

Kategori	Undergruppe
Omgrepet	Målsetting
	Lærarrolla
	Samspelet
Vegleiing i skulekvardagen	Kva innhald opplever lærar at vegleiinga skal ha?
	Kva er ansvar lærar har for relasjonen til elev i dette arbeidet?
	Kva rammer ser lærar for vegleiingsarbeidet?
Utfordringar i vegleiing	Tid
	Skulen som system
	Lærar som vegleiar
Fagleg bakgrunn	Grunnutdanning, etter- og vidareutdanning
	Eiga utvikling av erfaring og praksis
	Utvikling av faget
	Samfunnsendringar

Desse kategoriane tener og som ei oversikt over drøftingsdelen. I arbeidet var eg betenkt over mengda informasjon og meiningstettleiken som kom fram. Datagrunnlaget gav innspel til fleire kategoriar som ikkje vert tekne med i vidare arbeid då det ville ha gjort ei masteroppgåve for omfangsrik. Informasjonsutvalet og drøftingsarbeidet er med dette blitt samanfatta til eit snevert fagområde, med eit overordna perspektiv frå lærar sin eigen ståstad.

Avgrensinga som no er gjort tek vare på nærliggjande faktorar og materiale som er med på å bevare djupna og viktige element i studien. Dette kan gje eit meir heilskapleg syn på opplevinga lærar har som vegleiar for elevane.

4.2 Fenomenologisk analyse av intervju

4.2.1 Presentasjon og drøfting av funn

Intervjua gav mykje informasjon. I møta vi hadde var informantane rause og hadde mykje å fortelje frå sin praksiskvardag. Eg opplevde at dei sette pris på å bli spurt og bli høyrd, og dei gav positive tilbakemeldingar på temaval og uttrykte at vegleining mellom lærar og elev var eit sentralt og interessant fokusområde. På bakgrunn av engasjementet hos informantane har eg vald å bruke mange sitat. Informasjonen som kom fram var tydeleg, omfattande og detaljert på eit slikt nivå at eg vel å bruke forskarstemma for å binde saman funna og heller vere tydelegare i drøftinga av empiri og teori. Dette gjer eg for å understreke lærar si stemme gjennom denne studien og presentere og dele deira budskap.

4.3 Omgrepet vegleining

4.3.1 Tema slik det kom fram i intervju

For å ha eit grunnlag for intervjua var det viktig å dvele med omgrepet vegleining og innhaldet av det. Innhaldsforståinga av *vegleining* gav informasjon om perspektivet informanten hadde og ein introduksjon og oppstart til intervjuet i seg sjølv.

Ytringane som kom hadde ulike vinklingar i høve til å forklare eller definere vegleining ved å setje fokus på mål for vegleining:

«Rettleie elevane slik at dei då skal klare seg best mogleg, etter mitt skjønn, ute i verden ... i jobbsamanheng og i livet generelt»

«Å vegleie elevane korleis dei kjem seg vidare. Vegleie korleis du kan utvikle deg. Kva du kan jobbe med. Kor ligg ditt potensiale? ... Vegleining må dei ha heile vegen, kvar dag, kvar veke.»

«Det er å hjelpe, eller leie ein anna person ... til å finne ein utveg ... fagleg eller meir personleg. Så eg føler meg då som ein hjelper som kan vere med å klargjere både problemstillinga og det elevane seier, svarer og tenkjer»

Tankar om forutsetning for vegleining kom fram slik:

«Det er å ta utgangspunkt i der barnet er, her og no..»

«Når eg tenkjer vegleiing så tenkjer eg først og fremst i jobben min, den daglege, inne i klasserommet, og så tenkjer eg vegleiing som kommunikasjon i forhold til det arbeidet elevane gjer i timen ... så er jo det ein dialog heile tida der forhåpentlegvis elevane høyrer på kva du seier og prøver seg litt vidare og får ei ny tilbakemelding og jobbar litt vidare. ... Sosial vegleiing, sosiale kompetansemål (og) ... foreldresamarbeid (det) går vel og under ein type vegleiing.»

Lærarrolla i høvet til vegleiing vart tydeleg fremja:

«... eg er her for å hjelpe og støtte elevane ... det er jo kjempeviktig for elevane at dei veit kor dei er og at dei veit kor dei skal. Og så er det ... nesten alfa og omega, ... at dei ikkje samanliknar seg formykje med andre ...»

«... du driv jo vegleiing heile tida i skulekvardagen. Ein er nøydd til å gjere det, så du er i ei rolle der du drive vegleiing på eit eller anna vis ... du startar med elevane og du startar med dette å komme i posisjon og bygga ein relasjon, skapa tryggleik, skapa føreseieleg (situasjon), laga rammene, setje rammene på plass for alt. Og så, så begynnar du med å undervise, du har jo noko du skal læra dei, læra vidare til dei for å hjelpa dei vidare, og då må du jo sjå korleis det treffe dei, sant ...»

4.3.2 Drøfting i lys av teori

Forståinga av omgrepet slik det kjem fram her vert ein introduksjon til vegleiing i empiri og teori, og legg grunnlaget for den vidare drøftinga når ein kjem inn på dei ulike forskinsspørsmåla.

Å definere eit omgrep fordrar til presisjon og dekkande beskriving av ei forståing og eit innhald. Det å utforske forståinga av eit omgrep i starten av eit kvalitativt intervju er viktig for å kartleggje innhaldsforståinga kvar deltakar har for tema og definisjonen av nøkkelomgrepet i studien. Gjennom dette arbeidet vart det klart at omgrepet vegleiing hadde ei rimeleg samanfallande forståing av alle, og samstundes at omgrepet hadde eit vidt innhald som var lettare å omtale og beskrive gjennom forklaringar og praksisfortellingar enn gjennom ei presis definering. Dette samsvarar med Sundli (2009) om at tydinga av omgrepet har eit forventa innhald, sjølv om omgrepet i seg sjølv ikkje er tydeleg definert.

Beskrivinga av omgrepet som informantane gjev handlar om mål, middel og metodar i tillegg til definisjonsinnspel. Samla ser ein at det kan bidra som ein introduksjon til omgrepet, rammer for korleis vegleiing kan skje og samstundes ei oversikt over moglege kriteria for vegleiing i relasjonen mellom lærar og elev, på same måte som Vance Peavy (2010) snakkar om vegleiingsrelasjonen gjennom kommunikasjon og dialog.

Ei slik forståinga av mål for vegleiing er med på å setje opp ei avgrensing for rolla lærar har innan vegleiing (Olsen 2013). I denne avgrensinga kan ein sjå ulike kategoriar for korleis ein kan forstå, og også definere, vegleiarrolla lærar har:

Målsetjing:

- Setje mål for den einskilde eleven gjennom å kartlegge potensiale for eleven.
- Vise eleven korleis ho eller han kan utvikle seg, i skulesamanheng, i arbeid og i livet generelt.
- Vise korleis eleven kjem seg vidare og opplever meistring og framgang.

Lærarrolla:

Lærarrolla synes å ha ei vegleiarrolle der det å vegleie elevar er ein del av jobben som lærar. Lærar viser veg, gjev hjelp og støtte i problemløysing, forståing, fagleg og sosial utvikling.

Vegleiing er ein del av lærar sin dagleg aktivitet på skulen, i klasserommet, i møte med enkelt elev og elevgruppa samt møte med foreldre.

Dialogen med eleven gjennom praktisk og teoretisk arbeid er eit vesentleg verktøy der lærar gjev tilbakemeldingar som kan hjelpe eleven til neste utviklingsområde eller utviklingstrinn. Lærar peikar ut meistring, hjelper, gjev råd, stimulerer motivasjon og samstundes vurderer korleis eleven tek til seg vegleiing og nyttegjer seg den. Vidare evaluerer lærar effekten av vegleiing i eleven sin vidare arbeidsprosess, og gjev vidare vegleiing på basis av det og av eleven sitt nye aktivitetsnivå (Handal og Lauvaas, 1999, Federici og Skaalvik, 2013).

Samspelet:

Elev og lærar har dagleg kontakt i alle slags møter i skulekvardagen. Samspelet er ikkje avgrensa til enkeltmøter, men ein relasjon som vert bygd i alle felles møter, og på alle arenaer ein har felles i skulelivet, enten ein deler desse arenaene i fellesskap eller ein har desse arenaene felles men ikkje nødvendigvis på same tid.

Lærar set og byggjer rammer for samspelet gjennom å ta kontakt og etablere ein relasjon til eleven samt skape tryggleik og vere føreseieleg for relasjonen mellom elev og lærar.

Elevane er i aktivitet, praktisk eller teoretisk, enten det er fagleg, organisatorisk, sosialt i relasjonar med lærar, andre elevar eller andre som ein naturleg treff gjennom skulen, eller det er elevane si personlege og individuelle utvikling, den som er naturleg synleg i skulesamanheng. Det er denne aktiviteten som gjev utgangspunkt for vegleiing (Bjørndal 2011).

Vegleiinga kan vere kontinuerleg og skjer gjennom kommunikasjon og dialog direkte mellom elev og lærar. I tillegg kan vegleiinga komme som ein del av systemarbeidet ved skulen.

Samarbeidet skule-heim har ei rolle, elevane er i dette tilfelle ikkje myndige, og det er foreldra som har pedagogisk primat og ansvar for elevane si utdanning. Samarbeidet mellom foreldre og skule set preg på utdanningskvardagen til eleven, og i denne relasjonen vil ein også kunne finne foreldrevegleriing.

Den divergerande eller manglande defineringa av omgrepet slik ein finn innan faglitteraturen og profesjonsutøving i heile det pedagogisk psykologiske fagfeltet, ser ein ikkje på same måte gjennom dei lærarstemmene som kom fram i intervjuet. Det kan vere at vegleriing innan pedagogikk er lettare å sameinast om, eller det kan vere at vegleriingsarbeidet i praktisk pedagogikk er meir pragmatisk. Det kan og vere at i relasjonen lærar har til elev er det meir tydeleg kva rammer ein har for vegleriing, eller i arbeidet med å leggje til rette for den individuelle eleven er det naturleg å ha eit vidt perspektiv på vegleriing for å kunne finne dei rette metodane til den einskilde eleven (s. 25).

Så korleis framtonar vegleriing seg i skulekvardagen?

4.4 Vegleriing i skulekvardagen

I analyseprosessen av intervjudata vart det klart då vi snakka om korleis vegleriing kom til syne i skulekvardagen så hadde dette temaet eit stor spennvidde. Spørsmålet ”korleis møter du vegleriing i kvardagen?” og utdjuping av tema gav fleire underkategoriar for framtoning av vegleriing i skulekvardagen. Tema som vart tekne opp femna om innhald og mål for vegleriing, lærar sitt ansvar for elevrelasjonen, rammer for vegleriingsarbeidet, verktøy og metodar som lærar har samt kva dugleikar lærar har og treng i dette arbeidet.

4.4.1 Tema slik det kom fram i intervju

4.4.2 Kva innhald opplever læraren at vegleiinga skal ha?

«Vegleiing handlar om livet vidare for eleven og førebuing i høve til det, både når det gjeld korleis den enkelte vil framstå for andre, (eleven si) eiga personlegdomstuvikling og (i tillegg) handlar det både om yrkesval og sosiale relasjonar.»

«Vi må legge til rette for at elevane kan søkje og samle informasjon og kunnskap, og danne egne meiningar som dei meiner er fornuftige, la dei få øve seg på å vere kritiske til informasjonen dei får og til å argumentere for og forsvare egne meiningar. Samstundes må dei få med seg og lytte til andre sine meiningar.»

Ein informant tok med funksjonen tilbakemeldingar og vegleiing har, har hatt og kanskje vil få:

«Før så var det tilbakemelding på prøvar og ferdig med det, sånn var det. No er elevane meir delaktig, (ein har) utviklingssamtale med utgangspunkt i elevarbeid i eit større perspekt der ein ser på det som eleven har gjort og drøftar det som skal løftast vidare.»

Gjennom tankane om korleis vegleiing av elevane vil utvikle seg ytra lærar: *«I framtida trur eg dette vil fortsetje der elevane blir enda meir bevisst kva dei skal gjere, ikkje berre ei tilbakemelding på om utført arbeid har vore bra eller dårleg, men mykje meir oppegåande og sjølvstendige elevar.»* Dette såg lærar og som eit innspel der *«Det set og krav til lærar om konkrete og spesifikke definisjonar om mål saman med eleven.»*

Den metafaglege tanken vart og reist om at *«Vegleiinga må ha ei form der vi etterstrebar at elevane kan få noko utav tilbakemeldingane og framovermeldingane sine.»*

4.4.2.1 Drøfting i lys av teori

Det som vart drøfta i omgrepsforståing og omgrepsinnhald (s. 51) er nært det som vi finn når lærar snakkar om innhaldet i vegleiing i skulekvardagen.

I tillegg til det innhaldet som vart drøfta gjennom omgrepsinnhaldet for vegleiiing, ser ein her ein omtale av ei rolle som skal styrkje eleven sitt arbeid med å nå sette mål, for så å definere nye mål vidare, på same måte som vi finn hos Comenius, og også i overordna planar. Struktur i arbeidet, og utvikling av arbeidsformer, samarbeidsformer og relasjonsform som er meiningsfull for eleven og som støttar arbeidet med å tileigne seg kunnskap og utvikle seg vidare i eit heilskapleg perspektiv (Olsen og Lingås, Ekspertgruppa, Educational International) . Dette stiller vidare krav til lærar sin kompetanse og lærar sin didaktikk og metodikk. Dette ser vi vidare der lærar snakkar om fagleg bakgrunn for vegleiiingsarbeidet (s.68).

Metodebruk vil ha eit klart fokus og merksemd i lærar sin kvardag. Ulike program vert utvikla, innført og arbeidd med i skulekvardagen. Oftast er dei som ei følgje av sentrale prioriteringar. I høve til vegleiiing har Elevundersøkinga gitt innspel til føringar og prioriteringar dei siste åra (s. 34), og dette vert no i større grad følgd opp av dei siste stortingsmeldingane. Informantane gav uttrykk for korleis dette påverkar lærar si rolle, både i høve til utfordringar innan vegleiiing (s. 62) fagutdanninga (s. 68) og skulen som system (s. 65). Desse elementa vert drøfta vidare i studien.

4.4.3 Kva ansvar har lærar for relasjonen til elev i dette arbeidet?

Lærarrolla ber med seg meir enn berre vegleiiingsinteraksjonen med eleven, dette vart uttrykt ved ytringar som:

«Lærar har ansvar for å byggje tillit. Utan den er vegleiiinga ingenting verd: Eleven må skjønne at det du seier er nyttig og at lærar klarar å sei noko som vedkommande kan klare å gjere noko med.»

«(Lærar bør) respektere eleven for den ein er og ta utgangspunkt i eleven, og finne akkurat den eleven sitt utviklingspotensiale og sette måla utifrå det i staden for at kvar elev skal tilpasse seg eit ferdig mål. At dei på den måten ser at det er noko som (eleven) har høve til, og (eleven) kan gjere.»

«Lærar driv vegleiiing gjennom å hjelpe å utvikle. (Eleven) utviklar seg frå småskule og mellom trinn til ungdomsskule og vidaregåande. Lærarrolla som vegleiar utviklast og tilpassast (til der eleven er).»

«I småskulen så viser og fortel lærar korleis det er å gå på skule, modellerer fagkunnskap og sosial kunnskap og uttrykkjer tydelege forventningar. Brukar tid på å øve og skape forståing for skule. (Lærar) byggjer relasjonar og etablerer posisjonar som blir liggjande til grunn for vidare arbeid i vegleiing.»

Ansvarsområde for lærar vart og nemnd i situasjonar der eleven *«oppfører seg ikkje tenleg for seg sjølv»* og i arbeide med å lage ein felles *«disiplin, lært og innøvd rutine»* for alle elevane og samspelet dei i mellom. Det var og lagt vekk på at ein måtte byggje *«relasjonen over tid.»*

Det å sjå kva einskilde eleven har trong for vart i ulike former nemnd som ansvarsområde lærar har:

«(Eg har ansvar for) å tona inn og prøva å kjenne på det at eg kan ikkje forstå deg, for eg har ikkje dine sko på, men likevel, eg skal prøva, prøva å lytta til det du seier, og prøve å lytte ut det du eigentleg ikkje seier og.»

Lærar snakkar og om trongen til å kunne identifisere det den einskilde eleven treng av støtte i si individuelle utvikling: *«(Det kan vere) krevjande for nokre å snakke høgt i klassen, (men det er) viktig for danningssprosessen deira å erfare at det ikkje er alltid dei som skrik høgast som skal bli høyrte.»* og *«(Ein elev kan gje uttrykk for at) no så vil eg berre vere her og kjenne på at eg kan dette. Vil ikkje lære noko nytt akkurat no... Å kjenna på meistring; Det må ein og få tid til.»*

Samstundes må lærar vere klar for å hjelpe eleven vidare og *«Lærar må vere audmjuk, ikkje løyse for eleven, ila litt sakte og la den som blir vegleia komma dit sjølv. Ha tid.»*

Ein slik omtale av lærar si innsikt i eleven, og heile elevgruppa, fordrar eit tett engasjement frå lærar for å halde den individuelle kontakten relevant og korrekt. Innføring og bruk av karakterar som eit tillegg til vurdering og relasjonen mellom lærar og elev vart omtala slik:

«(Det burde vore) mindre karakterar, meir eigenvurdering «kor er du, kor skal du?» «(Ein må og vurdere) verdiar av kommentarar og dokumentasjon. Viss tilbakemeldingane til eleven blir slik at dei retter seg etter og er der som ei vegleiing, så (har det hensikt)»

«(Lærar bør) gje vegleiing som kan brukast både i her og no situasjonen, men som også kan vere til nytte for seinare situasjonar.»

Målet er å bidra til utvikling av den individuelle eleven som dermed kan stå for egne meiningar og forsvare dei. «(Det kan vere) fare for å dosere lærar sine egne verdiar. Målet er at elevane skal klare å forsvare sine egne meiningar, ikkje gulpe opp andre sine meiningar.»

4.4.3.1 Drøfting i lys av teori

Lærar sine ytringar om ansvar for relasjonsbygging er knytt til tillit og respekt mellom lærar og elev, der lærar er open og oppmerksom for eleven sine innspel og fokus. Som grunnlag for dette arbeidet vert det vist til lærar si innsikt, forståing, erfaring og kunnskap om den einskilde eleven, og om utvikling både kognitivt, emosjonelt og sosialt. Desse elementa ser vi både i pedagogisk fagutvikling og politiske prioriteringar i overordna planar, og det ligg tett til vegleiarrolla som kjem fram i ei tverrfagleg forståing og som vi finn omtala mellom anna hos Johannessen (2012), Handal og Lauvås (1999), Grotvassli (2012), Sundli (2009), Skagen (2007) og Boge mfl. (2011).

I relasjonsbygginga snakkar lærarane om både strukturelle rammer for relasjonen samt den meir abstrakte kontakten som vert tilpassa individuelle behov i situasjonen. Her er ein balanse som spelar på lærarrolla både i høve til fagleg kunnskap og individuell utøvar som vegleiar for eleven. St.m. 21 (2016-2017), St.m. 20 (2012-2013) og St.m. 22 (2010-2011) nemner i større grad lærar si vegleiingsrolle til den einskilde eleven i skulekvardagen, og brukar omgrepet vegleiing. Eg opplever det som ei endring i høve til dei tidlegare stortingsmeldingane i dette milleniet. Oppfølginga av elevar har alltid vore eit sentralt tema, men dreinga frå ei formidlingsbasert undervisning til ei vegleiing av dugleiksutvikling slik Handal og Lauvås (1999) snakkar om, eller pendlinga mellom meisterlære og reflekterande vegleiing slik Bjørndal (2011) omtalar forskjellen mellom direkte hjelp og indirekte hjelp

I lærarrolla ligg handtering av motivering og mål defineringslik slik at eleven kan arbeide med si utvikling med støtte av lærar. Lærar skal ikkje dominere elevane sin prosess, men sikre ei stadig framdrift og la elevane nå måla i sitt tempo i eit støttande læringsmiljø. Carl Rogers sine teoriar om vegleiar sine dugleikar er relasjonsstøttande, og gjennom intervju som vart gjort låg tilsvarande tankar om lærar si framtoning i sitt møte med elevane nær ideane til Rogers om kongruens, empati og vilkårslaus positiv anerkjenning, både når det gjaldt faglege, sosiale og emosjonelle element. Tankane som kom fram vidare viste til ei lærarrolle som reflekterte over eleven si utvikling i samarbeid og relasjon til omverda, både når det

gjaldt arbeidsliv, sosialt liv og personleg framferd og utvikling. Historisk pedagogikk har og vore oppteken av dette, og i denne studien relatert til den frie sjølvinitierte utviklinga framstilt av Rousseau (1712-1778) og Herbart (1776-1841) sine tankar om den forelesande faglege spesialisten. Det å evne å sjå eleven og utifrå ei fagleg og erfaringsbasert vurdering kunne hjelpe med definering av mål og vise vegval ligg i tråd med den pedagogiske arven frå Comenius og den pedagogiske vegleiinga vi finn hos Handal og Lauvås i dag.

4.4.4 Kva rammer ser lærar for vegleiingsarbeidet?

Rammer for vegleiing vart knytt til overordna planar som *«Tid, klassestørrelse og arbeidstidsavtalar er med på å styre rammene for vegleiing i skulen.*

Høve og tid for vegleiing vil vise gjennom planar som årsplanar, mål, delmål, dag, time, elev og vurdering for læring.» Tankar rundt planar og rammer var knytt til mellommenneskelege faktorar og vart tydeleggjort i møte mellom dei profesjonelle: *«Skulen har ein tydeleg rektor, men det har ikkje vore så lett å sjå overordna planar på kommunenivå.»*

Nokre rammer var sett utanfor lærar si påverking: *«Klassestørrelse og alle elevane i klasserommet gjev lite tid til den enkelte eleven, bortsett frå 2 oppsette utviklingssamtalar i året. Elevane treng vegleiing heile vegen, kvar dag, kvar veke. Vegleiing er alfa og omega.»*

Medan andre faktorar gav lærar større sjans til å påverke som eigne verktøy: *«Mykje av vegleiinga skjer i dagleg kommunikasjon og kontakt i klasserommet. System som It's Learning kan vere effektiv i nokre fag. I andre fag kan skrifteleg, konkret tilbakemelding direkte på eleven sitt arbeid vere mest nyttig, særleg for seinare liknande situasjonar.»*

Vegleiinga vart sett som *«Meir effektivt når det er individuell tilbakemelding»* Tydelege prioriteringar gjorde det *«lettare å gjennomføre vegleiing når det er timeplanfesta. Elles går tidsbruken til daglege gjeremål. Viktig å ha ei fast tid.»* *«Tildelt tid (gjennom) delingstimar (gjev) sjans til å nå alle, og direkte vegleiing er gull verdt og ein oppnår stor læring. Ein må ikkje dele alle timar, men å ha nokre sånne timar er superbra.»*

Ikkje alle typar problemstillingar vart opplevd som lærar sitt ansvar. *«Nokre vegleiingssituasjonar skal setjast til helsesøster, psykisk helsearbeidar og psykolog.»*

4.4.4.1 Drøfting i lys av teori

I analysen av forskingsdata vert det stadig peika mot element som leda mot rammene rundt skulekvardagen og som verka direkte på korleis vegleiing var mogleg å gjere. Overordna rammer la føringar for aktiviteten på skulen. Rektor vart vist til som utøvande mynde og ansvarleg for korleis planar vart utforma, lagde og gjennomført. Samarbeid mellom skular eller retningslinjer frå kommunalt hald vart ikkje trekt fram som element som påverka planverket og gjennomføring av undervisning eller prioritering av arbeidsval. (Ekspertgruppa om lærarrolla, Bromfenbrenner)

Mangel på tid pr. elev, klassar med mange elevar samt få høve til klassesdeling vart nemnde som sterke faktorar som avgrensa sjansar til å halde tett kontakt med elevane individuelt. Metodar som å bruke elevarbeidet til direkte skrifteleg tilbakemelding på elevarbeid, samt meldingar via It's Learning kan kanskje kompensere for noko av dette. Då har eleven sjans til å gå tilbake å lese vegleiinga, om nødvendig. Men noko av trongen for vegleiing er basert på at eleven er i stadig utvikling, og vegleiing kan då i nokre høve bli "ferskvare", som er gyldig og aktuell akkurat i det eleven mottek den første gong. I tillegg kan det å bruke eit medium mellom elev og lærar, som digitale media eller kommentarar på prøvearket, bli påverka av konteksten den blir lest i, som tida før det ringjer ut, tankane om kva resultat dei andre fekk, eller sin eigen karakter. Ein når ikkje den direkte kontakten som ein kan ha med lærar i ein individuell samtale, og ein får ikkje den opplevinga av ein lærar som er emosjonell støtte. (Federici og Skaalevik, 2013, Suldo, 2008, Patrick, Ryan og Kaplan, 2007).

I eit slikt perspektiv vil det didaktiske triangel (S. xx) ha ei svakare forbindingslinje mellom lærar og elev, og dermed ikkje vere så effektiv som dersom ein hadde ein god relasjon. Der ein har verktøy som UiU, VFL, PBL og andre prosessorienterte metodikkar er det likevel ein større sjans for at elev og lærar møtes til vegleiing oftare. Dette ser ein og i høve til direkte og indirekte hjelp til forskjell frå rein formidlingspedagogikk (s. 31).

Tilbakemeldingane gjennom intervjuar viste at det var vanleg å ha både eit sosialt og emosjonelt perspektiv på vegleiinga i tillegg til akademisk. Men det var og tydeleg at det var ikkje alle typar problemstillingar lærar såg som sitt ansvar å gå inn i. Støttefunksjonar som helsesøster, lækjar, ppt og psykisk helsearbeider hadde kontakt med skulane og bidrog med hjelp og støtte til dei elevane som trong det. Denne studien gjekk ikkje inn på tilvising og tiltak til andre utover det arbeidet som informantane såg for seg i lærarrolla (Suldo, 2008).

4.5 Utfordringar i vegleiiing

4.5.1 Tema slik det kom fram i intervju

Innan tematikken utfordringar lærar møter i vegleiiing av elevar gav datainnsamlinga tre hovudkategoriar: Tid til eleven, Skulen som system og Lærar som vegleiar.

4.5.2 Tid til eleven

Innan utfordringar svarte alle utan unntak ”*Tid, prioritering av tidsbruk, tid til kollega samarbeid, tid til individuell vegleiiing av elevar*”. Datamaterialet viste til tid og prioritering av tid i høve til rammer som låg i skulen som eining og system, og tid som det høve som låg til rolla til bruk i elevgruppa i klassen og einskildeleven.

«*Den største utfordringa er tid pr. elev. Rett og slett. Har du 25 elevar i ein mattetime på 45 minutt, så blir det ikkje mange minutt på elev til å vegleie på... og det betyr at du får ikkje vegleia kvar elev i den timen og i det spesifikke temaet... Så du må velje nokon.*» Men korleis kan ein gjere eit val når ein skal vegleie eleven? Kva kriterium ligg til grunn når ein deler ut vegleiiingstid? «*.. det gjeld jo fagtimane og, og når det gjelder dei sosiale kompetansemåla og eller den sosiale biten, så er det jo og sånn at det blir lite tid. Du prioriterer ofte kontaktelevane. Men, så skulle ein jo gjerne ha tatt ut kontaktelevane og hatt samtalar med alle elevar som du har i fag, det er jo det vi skal, men det og tar jo tid, sant, så viss vi då har to og tre og fire klassar, så tar det veldig lang tid å få tatt desse rundane.*» Dersom elevane ikkje får vegleiiing, eller dei ikkje får vegleiiing innan eit rimeleg tidsrom i høve til det ein ventar, kva skjer då? «*.. alle elevane treng å bli sett og, for i nokre skuletimar så er det nokre elevar som faktisk tar veldig mykje (plass), dei har veldig stort behov, og krev mykje, for å klare å sitje å jobbe og halde på ... og så har du nokon som så absolutt må få snakka (og delta) meir. Og den tida som du har til å ta ut elevar og sånt og, den er, ja, altså, behovet er større enn det ein får til.*» Dersom eleven ikkje får tilbakemelding og vegleiiing ved behov på arbeidet som skal gjerast og kunnskapen som skal lærast, så blir det ein situasjon der elev må vente på lærar, medan lærar hastar gjennom vegleiiinga får å nå flest moglege elevar. Dette har og eit aspekt av at tidsopplevinga er i endring. Mange har i dag ei forventning om å få rask tilbakemeldingar på innsats, særleg med tanke på sosiale media og umiddelbare «likes» og «hjarter» som ein får av dei sosiale relasjonane der.

Vegleingskontakten mellom lærar og elev har og innverknad på læringsmiljøet: «*Og læringsmessig, og for klassemiljøet og skulemiljøet sin del, så hadde det vore ein stor fordel og vi hadde fått inn endå litt meir (individuell tid). For... dei samtalane som vi har med elevane, dei ... betyr så mykje for miljøet på skulen.*» Relasjonen mellom alle i skulemiljøet kan bidra til å stadfeste alle som deltakarar og samarbeidspartnarar som har ei vesentleg rolle i læringsmiljøet som heilskap: «*Viss dei (elevane) trur at vi ikkje ser dei eller ikkje bryr oss, så gjer dei i grunn blaffen. Då trur dei det er greitt. Det var litt bastant sagt, men litt i den gata i alle fall.*» Lærar si rolle, eller val av rolle i vegleining er med på å vinkle eleven si oppleving av vegleinga og tankane om eigen innsats.

Samtalen i seg sjølv, korleis den vert tilrettelagd og strukturert vil ha både eit aspekt av organisering og eit aspekt av relasjonsbygging: «*Elevane får individuell samtale med klassekontakt ein gong kvar 14. dag. Kjem det noko i vegen at det skjer noko anna denne skuledagen kan det faktisk gå fire veker mellom samtalane med eleven. Når du skal ha ein individuell samtale med 11 elevar på 45 minutt, så seier det seg sjølv kor fort det må gå. Desse samtalane har fokus på eleven sin 2 vekers arbeidsplan med mål og gjennomføring samt sosiale og personlege aspekt. Bruken av ulike metodikkar og støttesystem som It's Learning og vekeplanar/arbeidsplanar kan bidra til hjelp, men det kan ikkje erstatte relasjonen mellom lærar og elev: «(Samtale) timen er veldig viktig. Kontakten som blir etablert med eleven, ansvaret dei får for eiga læring, elevane veks på det, forholdet mellom elev og lærar blir utvikla, og dei skjønner betre at dei lærer for eigen del.»*

«*Det tar tid å skape den gode forbindelsen til eleven, (den) tilliten ein skaper som lærer – elev.*»

4.5.2.1 Drøfting i lys av teori

Lærarane som vart intervjua opplever vegleinga av elevane som ein naturleg del av lærarkvardagen, både når det gjeld fagleg vegleining og sosial og emosjonell vegleining innan skulen sine kompetansemål. Dersom lærar opplever å ikkje ha nok tid til elevane, kan dette gå ut over lærar si oppleving av å ha kontroll og eigen meistring. Lærarideala i spennet mellom formidlingspedagogikk hos Herbart og den vekstpedagogikken si frie utvikling som Rousseau framheva er begge utan særleg tett oppfølging i eit vegleingsperspektiv. Derimot vil ein i Dewey sine idear sjå ein mykje tettare lærar og elev relasjon, der kunnskapen vert

utvikla i ein vekselverknad mellom eleven som prøver ut forklaringar frå lærar og der lærar stiller spørsmål for å støtte elev i problemstillingar og refleksjonar. Både innan situert læring og reflekterande vegleing finn ein relasjonen mellom lærar og elev som sentral og vesentleg for å utvikle kunnskap, slik som omtala i modellen for «Direkte og indirekte hjelp» (s. 31)

Når då informantane løftar fram at ein ikkje rekk å hjelpe alle elevane med alle spørsmål innan det som vert undervist i, og ein må velje nokre elever, så vil det kunna følast som eit paradoks i høve til lærargjeringa. Samstundes så set det rammer for undervisningsmetodikk som er tilgjengeleg i høve til tida, og det set rammer for lærar sin effektivitet i kunnskapsformidling og elevvegling.

Relasjonsbygginga mellom lærar og elev både i høve til fagleg utvikling, emosjonell støtte og sosial utvikling som vist til gjennom forskning (Federici og Skaalvik (2013), Patrick, Ryan og Kaplan (2007), Suedo mfl. (2008 og 2009) peikar alle klart på at lærar si emosjonelle støtte i læringssituasjonen har ei positiv påverking av eleven sitt resultat, meistring og engasjement.

Vance Peavy (2010) viser vidare til den interpersonelle kommunikasjonen som skjer i vegleing gjennom bruk av dialog som ei støtte der ein opnar for eit læringsmiljø som baserer seg på likeverd, vilje til å forstå andre og til å dele eit samfunn basert på omsorg, håp, oppmuntring og avklaring av problemstillingar, relasjonar og utvikling.

Når då lærar fortel at heile læringsmiljøet har nytte av dei individuelle elevsamtalane, så viser det til at element i skulekvardagen kan løftast opp og reflekterast over på eit lærar-elev nivå, slik at potensielle vanskar og utfordringar kan løysast og bli i varetakne for å klargjere eleven for å delta i læringsmiljøet i klasserommet. I tillegg kan det påverke rammene for heile skulemiljøet slik at ein på ulike plan kan gjere tiltak for å organisere vekk tidstjuvar eller uroelement som tek eleven sitt fokus vekk frå læringssituasjonen. Dette viser og til det holistiske perspektivet Comenius bygde på og tankane til Quintilian og Kierkegaard om å ta utgangspunkt i eleven sin ståstad når ein underviste.

Samtalekvaliteten kan vere påverka av den tilgjengelege tida, og den kan og vere påverka av den rolla lærar ser for seg sjølv i vegleingssituasjonen. Den nære læraren er vesentleg i eleven sitt utbyte av undervisninga (St.m. 11, 2008-2009).

Dei ulike rollene Kvale (2011) ser for lærar som fagrepresentanten, kontrolløren, konsulenten, kvasiterapeuten og elevkameraten vil ha ulike funksjonar i samspelet med eleven, og ulik påverknad på eleven, avhengig av eleven si oppleving og respons til dei ulike

rollene. Effekten av dei i ein vegleiingssituasjon vil ha effekt på resultatet av vegleiinga. Carl Rogers sin kongruente og empatiske vegleiar med vilkårslaus positiv anerkjening og Educational International sine prinsipp om likeverdig og inkluderande kvalitetsutdanning vil kanskje kome i konflikt med lærarroller som vert særleg dominante og autoritære.

Lærar si trong for og tilgang til informasjon og kunnskap om vegleiing vert dermed sentral for å sikre grunnlag for ei effektiv relasjonsbygging til eleven. Ein god relasjon til lærar vert sett som positivt for eleven si forståing av eiga kunnskapstileiing og eige utbytte der det er rom for individuell utvikling av eit positivt sjølvbilete og sjølvkjensle. I klassemiljøet kan dette prege elevane sine haldningar og oppførsel i samspel med både medelevar og lærar. St.m. 20 (2012-2013) tek tak i akkurat lærar og elevrelasjonen som fundament for felles visjonar og mål. Dette arbeidet må ha støtte på systemhald for å vere effektivt og framtidsretta.

4.5.3 Utfordringar med skulen som system

"Skulekvardagen er i stadig endring"

Endringar skapar krav til lærar både når det gjeld å forstå samfunnet eleven er i samspel med og lærar si eiga fagkompetanse og erfaringsrøynd. Lærar si anledning til vidare og etterutdanning er eit moment som kan skape utfordringar på ulike plan, både når det gjeld tid, kapasitet og økonomiske prioriteringar.

Samstundes gjev informantane tilbakemelding om ønskje og trong for å halde seg informert og oppdatert om faglege aspekt: *"Gjennom studiet (vidareutdanning) blir eg pressa til å lese, og eg brukar mykje fritid på det. Læraren er i eit spor med utømeleg input, i ein travel skulekvardag, kor mange krefter har du om kvelden og i helgene (til fagleg oppdatering)?"*

Den faglege orienteringa og drøftinga i kvardagen vert løfta fram: *"I planleggingsfasar er det lange økter på ettermiddagen på skulen, men det kan ikkje vere slik kvar dag, dei fleste har ulike forpliktingar på ettermiddag og kveld. Slik planlegging er styrt administrativt gjennom arbeidstidsavtalen."* Tidspresset gjev seg og utslag i høve til kollegasamarbeid: *«Eg kunne tenkt meg å veksle meir informasjon med kollegaene ... før var det tid, men no er alt alltid på etterskot.»* Tid til kollegasamarbeid vert påverka både av administrative oppgåver og av at mange har eit vidt fagansvar: *«Det er ikkje mykje tid i fellesskap. Nei. Og det handlar om det*

at når vi har dei store møta så er det så mange lærarar som vi skulle ha samarbeidd med. Vi har ikkje eitt fag, vi har minst fire fag (kvar). Å får tid til å jobba med alle dei du skulle ha jobba med... Så tid, ja, tid er utfordringa»

Det administrative presset lærar opplever kom til uttrykk ved at arbeid, planar og rammer kunne ha vore koordinerte i system som kom det lokale skulesystemet til gode:

”Rammene for arbeidet er styrt gjennom Kunnskapsløftet og lokale læreplanar, men dei er heilt utdaterte, så det er vanskeleg å vita kva som skjer på overordna nivå lokalt. Forsøk på å lage samarbeidsplanar for fag på tvers av skular har ikkje blitt fullført, og eg har ikkje funne planar som har vore revidert. «Men det er mange rom i «skyen» vår der oppe, så det kan hende» seier informantene med tanke på felles kommunale planar og digitale lagringsmedium (felles kommunal lagring i interkommunalt system) «Men rektor har leita og, utan å finne noko.»

”Eg veit ikkje om vi har ein kommune som satsar på dette, det kan hende, men det anar eg ingenting om. Men vi har ein rektor som er veldig tydeleg på dette, kva vi skal satse på.”

Tidspresset i skulekvardagen visar og til at der det ligg føringar for lærar sine prioriteringar, og der desse er handfaste, tilgjengelege og kjende for lærar, der vert dei implementert i arbeidskvardagen: *”Rektor er ambisiøs, og eg sa seinast i dag til han at vi må setje litt bremsen på, blir det formykje så får lærarane piggane ut og blir ikkje motivert. Akkurat no så har vi så mykje arbeid med planane våre at vi må få rydda litt i det før vi er mottakeleg for nytt.”*

Trongen for å oppleve arbeidet som meiningsfylt og framtidsretta i relasjonen til eleven kom fram gjennom utsegn som: *”I vegleiarrolla vår, kven er det vi dokumenterer for?*

Dokumenterer eg til eleven, til foreldra eller for at foreldra ikkje skal klage til fylkesmannen? Er det systemet eg skal tilfredsstille, foreldra eller elevane? Og eg må bli flinkare til å tenkje på at det er eleven som skal ha nytte av det. Det må ikkje bli eit sikringsystem i tilfelle eg får ein klage.”

Felles fagleg utvikling og innarbeiding av nye rutinar krev tid: *”Vi er heller ikkje innlærte etter ein prosjekt eller kurs på eit og eit halvt år. Det skal mykje, mykje meir til før at vi er inni at dette har blitt vår metodikk”* På same måte vert planleggingsdagar og presentasjonar av nye metodikkar og idear omtala slik: *”Av og til får du eit drypp med, men å dra det inn til*

noko heilomvending, det skjer ikkje". Og den interne fagutviklinga i kollegiet møter og utfordringar: *"Omgrep har ein aldri tid til å stoppe ved. Ein brukar ikkje tid til å diskutere slike ting."*

Den individuelle samtalen og tida saman om den enkelte eleven er og under press: *"Denne typen aktivitet blir ikkje prioritert av skulen... men skal vi klare å gjennomføre vurdering for læring så må dette liggje i botn... Kommunen ønskte vi skulle drive vurdering for læring, men det er tida, det er ikkje sett av tid til det."* Det fellesskapet ein kunne hatt i kollegiet er og under tidspress: *"Før var det tid til informasjonsutveksling mellom kollegaer på planmøta, men no er det alltid noko anna og vi er alltid på etterskot."*

4.5.3.1 Drøfting i lys av teori

Informantane ser og vurderer utfordringar i frå ulike hald. I hovudsak er det administrasjon, både innan skulen si eiga leiing og kommunal leiing, samt tid til kollegasamarbeid, som vert nemnd. Det ligg implisitt i nokre av formuleringane at lokal administrasjon har ansvar for å følge sentrale retningslinjer og forordningar i høve til politiske føringar og faglege tilrådingar. I dette ligg rammer som tid og planarbeid. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) tek opp liknande element. I drøftinga her legg ein opp til fokus som informantane løfta i høve til vegleiarrolla.

Enkelte prosjekt og metodikkar som vert vald ut og satsa på, enten på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå vert og omtala gjennom intervju. Desse kan vere i føringar frå det offentlege systemet, som Vurdering for Læring, eller samarbeidsmodellar mellom Utdanningsdirektoratet og universitet/høgskular som Ungdomstrinn i Utvikling eller lokalfinansierte initiativ som Læringsmiljø og Pedagogisk analyse, der einskildskulane har kontraktar med tilbydande universitet/høgskule. I tillegg er det andre initiativ som til dømes Marte Meo og Hanen (videovegleiing) som er basert på ideelle organisasjonar eller privat tilbydarar.

Desse prosjekta er avhengige av at deltakarane føler både nytte og eigarskap til fokusområdet og målet for arbeidet. Det kan vere særst nyttig støtte om lærar ser at dette har praktisk verdi for eigen skulekvardag, men dersom arbeidet kjennast som ekstraoppgåver utan særleg nytte kan det opplevast som ei ekstra belastning i ein travel arbeidskvardag.

Informantane løfter fram trongen for meir tid saman med kollegaer til å ta opp fokusområde som ein har tankar om at kan løysast i fellesskap med kollegaer og lette kvardagen i høve til å ha felles fokus og dele arbeidet slik at ein ikkje gjer dobbeltarbeid eller har ulike fokus til ulike tider i til dømes vegleiingsarbeidet. Eit slikt samarbeid vart sett på som både tidseffektivt og solidarisk i fagfokus. Kvar enkelt lærar sitt fokus på aktuelle arbeidsoppgåver kan opplevast veldig isolert og lite aktuelt for heile kollegiet til ei kvar tid, så høve til å kunne diskutere det med nokon som er opptekne av det same kan danne ein handlingsplan og løysingssystem internt på skulen. Dette kan igjen leggje grunnlag for meir effektiv handtering av problemstillingar for andre lærarar når dei er i tilsvarende situasjon, og dermed frigjere tid til andre oppgåver. Det å dele kunnskap, erfaringar og utfordringar kan vere støtte for andre sjølv om det ikkje nødvendigvis er direkte overførbart frå situasjon til situasjon.

Dei forsøka som var blitt gjort på slikt samarbeid mellom skular vart omtala som lite vellukka, der det krov meir innsats enn kva ein fekk i utbytte. Dette vart forklart ved at styring og administrasjon av slike fellesaktivitetar ikkje alltid hadde klare nok rammer og mål. I høve fellesplanar for fag var dei utdatert og informantane hadde ikkje informasjon om at dei var reviderte og oppdaterte. Dette vart opplevd som eit sagn, særleg på grunn av tidsbruk og innsats lærar kvar for seg la i dette arbeidet.

Administrasjon, kollegasamarbeid samt felles mål, planar og retningslinjer er støtte som kan frigjere lærar til meir og tettare vegleiingsarbeid med eleven. Å inkludere eleven i dette arbeidet, som ved elevundersøkinga, er viktig for å nå eleven sine tankar om eigne behov i læringsmiljøet. Samstundes er det viktig at eleven er klar over si rolle og sitt ansvar. Relasjonen lærar og elev og felles innsikt i rammene rundt skularbeidet kan unngå at læringsmiljøet blir distansert mellom lærar og elev (St.m. 11, 2008-2008).

4.6 Lærar sin faglege bakgrunn for vegleiing

4.6.1 Tema slik det kom fram i intervju

Denne delen av studien som handlar om informantane si eiga oppleving av kunnskap og erfaring synes å vere den som speglar individuelle opplevingar mest. Dei som vart intervjuva var utdanna ved ulike institusjonar i Noreg, og til ulike tider. Studien har ikkje til hensikt å

sei noko om innhaldet i lærarutdanninga eller utvikling av innhaldet i lærarutdanninga, men gje eit bilete av den opplevde kunnskapen lærar fekk i utdanninga.

Denne opplevinga, læreprosessen og nytteverdien er subjektiv, og vil vere knytt til lærestad, fagplanar for eige studium, eventuell etter- og vidareutdanning, samstundes som eigen praksisutvikling og yrkeserfaring gjer opplevinga individuell og er prega av kvar lærar, både som privatperson og som profesjonell utøvar og problemhandsamar i sin kvardag.

Det vart naturleg å sjå dette tema frå tre perspektiv; eiga utdanning, eigen praksiserfaring og opplevd utvikling av det faglege.

4.6.2 Grunnutdanning, etter- og vidareutdanning

På spørsmål om korleis lærar opplevde at utdanninga gav grunnlag for å vegleie elevane var det eit spenn i svara frå ytringar som: *"Eg fekk jo en del metodikk på lærarskolen, det gjorde eg."* til: *"Det som eg hadde på lærarhøgskulen ... (gjorde meg) ikkje veldig klar (for vegleiarrolla). Nei, det synes eg ikkje."*

Ulike utdanningsinstitusjonar prega og opplevinga av det faglege miljøet: *"Eg tok lærarutdanninga i ein by, og vi hadde veldig gode øvingslærarar. Eg tok og (utdanning) i ein anna by, der var det sånn bob-bob."*

På same måte vart tilbakemeldingane svært varierte i høve til opplevingane av kunnskapstilgang gjennom utdanningsløpet: *"eg må ... heilt tilbake til grunnutdanninga... og praksislærer ... fantastisk dame til å hente fram,(og) få meg til å hente fram mine tankar."* Andre illustrasjonar av opplevd fokus på vegleiiing gjennom studiar var knytt mot etter- og vidareutdanning: *"...då eg tok etterutdanning i matte, det var faktisk mykje betre på dette (å utvikle vegleiiingskompetanse)"*, dette gjaldt og gjerne studietilbod der fokus og låg på andre plan enn primært direkte kontakt med eleven: *"... i rektorutdanninga, då hadde vi veldig mykje om dette ... eg synes vi hadde veldig lite om dette då eg tok sjølve allmennlærerutdanninga."*

Tre av informantane hadde hatt fordjuping i vegleiiing, og har brukt kompetansen sin i praktisk yrkesutøving. Utdanninga innan vegleiiing har hatt ulike fokus som første og andre

avdeling spesialpedagogikk, vegleiingskompetanse i høve til opplæring av andre lærarar innan spesifikke metodikkar eller program (som PALS og Marte Meo), introduksjonskurs til metodikkar (som LØFT og VFL), Gestalt-vegleiing og andre utdanningar innan vegleiing og rådgjeving. *”Nei, vi gjekk jo... mykje djupare inn i det i vegleiarutdanninga ... enn det vi hadde på lærarhøgskulen og ... når eg tok spesped.(spesialpedagogikk). Den vegleiarutdanninga eg har teke, ... var en prosessutdanning over 5 semester. Så det er klart at det blir mykje djupare og, vi fekk jo verktøy som var kraftigare ... enn det som vi hadde i (grunn) utdanninga. I (grunn)utdanninga så var det jo mykje den opne samtale og spegling”* Vidare var opplevinga av vegleiing nært til det spesialpedagogiske området illustrert med at: *”Og eg tenkjer kanskje at andre avdeling (spesial pedagogikk), den var kanskje meir retta mot diagnosar og testing i større grad enn det meir mellommenneskelege.”* I tillegg vart problematikk som psykisk helse løfta opp, i hovudsak som å vise til nye og aktuelle problemstillingar i skulekvardagen og i elevane sine liv: *”Slik eg forstår det no, så er det ikkje mykje psykisk helse i lærarutdanninga, for eg tenkjer at det er annleis å vegleie eit barn med store utfordringar enn eit barn med normal funksjon.”*

Opplevinga av innføring i temaet vegleiing hjå nyutdanna viste ikkje særleg andre moment enn det dei fleste informantane har formidla: *«Vi hadde litt om det det første året. Og då hadde vi ulike måtar (for vegleiing). Vi hadde vurdering for læring og så hadde vi ulike andre arbeidsmetodar som var blitt brukt før. Og det er vel det. Ja, det er veldig lite. Det er sånn som blir nemnd i ein bi-setning i fagbøkene.»*

4.6.2.1 Drøfting i lys av teori

I utdanningsprosessen så møter ein mange ulike påverkingskjelder, utdanningsløpet vil ha sine ansvarlege både innan fag og administrasjon, ulike fag vil ha ulike fagansvarlege, det er gjesteføresarar og øvingslærarar i praksisperiodane. Faginstitusjonen har og eit aktivt miljø der ein kan møte, utveksle og ta del i kunnskap og erfaring utanom sjølv fagplanen, men som er relatert til fagområdet som heilskap. Institusjonen kan vere engasjert i forskning på ein slik måte at det er synleg i miljøet, eller utval av bøker, tidsskrift og fagmateriale kan påverke studiekvardagen. I tillegg kan faglege og politiske overordna fokus leggje vekt på ein skilde tema og retningar innan didaktikk og pedagogikk på ein slik måte at det speglar seg i opplevingane studentane får.

Utdanningsperspektivet ser ut til å vere prega av ulike utdanningsinstitusjonar og ulike fagplanar innan gjeldande tidsepokar. I tillegg må ein rekne med at den individuelle lærande samt den som presenterer faget, enten det er forlesar eller fagbok, set preg på læringsmiljøet i fagutdanninga med si førforståing. Dette viser og gjennom tankane om fagleg konsensus når det gjeld vegleiing si vide rekkevidde innan felt som psykoanalyse, behavioristisk, kognitiv og humanistisk tradisjon, slik som omtala av fleire forskarar og forfattarar innan desse retningane, og her representert av Veance Peavy 2010, Johansen, Klokkersvold og Vederler 2012, Baltzersen (2008), Skagen (2007) og Boge m.fl. 2009, Tveiten 2011, Sundli 2009) Kritikken om manglande beskytta profesjonstittel (Bjørndal 2011) og lite empirisk forskning og det vide praksisfeltet (Sundli 2009 og Skagen 2007) gjer at denne delen av det pedagogiske arbeidsfeltet vert knytt i stor grad til lærar si eiga utvikling av erfaring og praksis. Dette er samstundes noko av kritikken til faglitteraturen, at den er basert på forfattarane sin eigenutvikla praksis innan arbeidsfeltet. På eit vis kan det knytast til breidda og manglande konsensus i vegleiingsfeltet. Det at det ikkje er ein beskytta profesjonstittel gjer opningar for pragmatisk utvikling, og vidare spenn der ein kan finne ulike roller som har ein stor variasjon av fagopplæring, ansvarsformalitetar og etisk og moralsk verdigrunnlag.

Ser ein tilbake på dei pedagogiske tankane Harbart og Comenius, Quintilian og Kierkegaard bidrog med, så gav dei føringar for lærarrolla og relasjonen til eleven. Dei var og førande for kunnskapstilfanget for lærar i ei vegleiingsrolle. Desse elementa finn vi vidare i Educational International sine prinsipp om utdanningsnivå, utdanningsbehov og kvalifikasjonar og oppfølging av lærar, både når det gjeld støtte, mentor- og introduksjonsprogram og høve til profesjonell kompetanseutvikling. Dette blir understøtta gjennom overordna planar i det norske systemet, og finansiert gjennom offentlege ordningar både når det gjeld høve til etter- og vidareutdanning og vegleiing av nyutdanna lærarar. På tross av dette kan ein møte motsetningar der lærar skal ta ei meir tilbaketrekt rolle samstundes som den aktive læraren vert framheva som den som bidreg mest til elevane si læring (St.m. 11, kap. 4.4).

4.6.3 Eiga utvikling av erfaring og praksis.

Gjennom intervjuar vart det fleire gonger stadfesta at vegleiing av elevane låg tettare opp mot den opplevde praksiskvardagen enn mot bakgrunnen informantane hadde gjennom formell utdanning som lærar: *"Bakgrunnen (for vegleiingskompetansen) er" livets skole", framfor å*

sei at eg hadde det på lærarskulen”, ”Eg tenkjer at den vegleiarrolla mi er noko som eg har måtta lære meg etter at eg begynte å jobba. (Det er lært) gjennom prøving og feiling og gjennom å sjå litt kva andre har fått til”. ”... -og så har vel eg utvikla meg og, får eg håpa.”

På spørsmål om å omtale og utdjupe eigenutviklinga, eller erfaringshaustinga, visar lærar til ulike aspekt innan eigen praksis. Relatert til undervisningsfag kom det fram ei oppleving av at ein vart meir spesialisert, og at ein fagleg hadde meir å yte innan nokre fag og kunnskapsmål: *”Så ein blir jo litt som potet, men etter kvart så silar ein jo ut det ein ikkje er så flinke på, då.”*

Trongen for eigenutvikling vart gjort aktuell gjennom kommentarar som: *”... viss du sluttar å tenkje at du kan bli betre nokon gong, så sluttar du eigentleg å vere god...”* Samstundes som kravet til målavklaring, ideologi og metaperspektiv vart tydelegare: *”Eg hugsar då vi gjekk på friluftsliv, då hadde vi ein lærar som jobba på Steinerskulen. Og han provoserte meg enormt for eg ville jo ha svara ... og han var ute etter prosessen vår... og det er kanskje ein ideologi som heng litt over alle vurderingsmåtar, at dei sjølv må sjå kor dei er og at dei sjølv får innsikt i si eiga læring.”*

På same måte vart forventningane til resultat av stadfesting, utvikling og endring av praksis sett i relasjon til opplevd yrkesutøving og endring i trendar: *”... når vi no til jul er ute av det prosjektet, at vi ikkje tenkjer som så at no er vi liksom innlærte, men at vi må halde tråden i det og fortsetje. For det er ingen skular som blir gode leselærarar eller at alle lærarar bli gode leselærarar på eit og eit halvt år. Det skal mykje, mykje meir til før at vi er inne i at dette har blitt vår metodikk, sant.”* Relasjonen mellom praksis og teori vart sett i fokus, og knytt til forskning, og det gav innspel til ei naturleg utdjuping av korleis lærar opplever at faget utviklar seg, for å kunne forstå lærar si oppleving av eigen fagkompetanse.

4.6.3.1 Drøfting i lys av teori

Studentane kjem ikkje utan si erfaring inn i studiet. Enkeltstudenten og studentgruppa bidreg til fokusområde og engasjement der dei finn interessante områder. Opplevinga av fagleg utbyte og tilgang på kunnskap vert og prega av personlege fokus og erfaringsgrunnlag. Dermed kan det vere at element i utdanninga kan få eit sterkare fokus etter å ha hatt ei vekselverking mellom teori og praksis slik ein vil få etter å ha gjennomført utdanning og så

utøvd faget. I slike høve kan det vere element, som til dømes vegleiingskompetanse, som vil få meir merksemd i eit etter- og vidareutdanningsperspektiv enn i grunnutdanninga, fordi ein etter å ha bygd eit erfaringsgrunnlag i praksis søkjer etter element i vidareutdanninga som ein ser nytte av når ein skal ut i praksis att.

Trongen for eigenutvikla erfaring og praksis innan pedagogisk vegleiing synes stor. Informantane var klare på at det var gjennom eigen praksisutvikling dei utvikla seg mest som vegleiarar og støtte for elevane. Balansen mellom teoretisk kompetanse innan pedagogikk og didaktikk og erfaringsbasert praksis kom tydeleg fram i funderingar over kvar ein hadde lært om vegleiing, det var ikkje slik at det var grunnutdanninga som gav det største innspelet på vegleiing, dei som vart intervjuja gav ulike innspel, og vekta etter- og vidareutdanning samt praksiserfaring og kollegasamarbeid som vesentlege kjelder til vegleiingsinformasjon. Ser ein dette i lys av Quintilian, Comenius og Education International ligg vegleiing nært dei grunnleggjande oppgåvene i lærarrolla, og det vert løfta fram i stadig tydelegare grad i Stortingsmeldingar og Ekspertgruppa sin rapport om lærarrolla (2016).

4.6.4 Utvikling av faget

I utdjupeinga av informasjonen av faget kom det fram at det hadde blitt opplevd ei endring når det gjaldt relasjonen mellom lærar og elev: *”Men vegleiing; dette med at elevsamtalane kom inn i skulen trur eg at var viktig for å få fokus på dette.”*

”Så vegleiarrolla: eg trur vi er på veg mot, i full fart, akkurat det vi skal bruke i arbeidsdagen vår no, korleis skal vi vegleie dei? Korleis skal vi få dei til å få noko utav tilbakemeldingane sine og framovermeldingane sine?”

Om fagleg oppdatering: ”... for ein heng i stroppen heile dagen ... og då komme det an på kor mange krefter du har om kvelden ... og kor mykje av fritida du vil bruke for sei det sånn.”

”Du vil vere profesjonell. Utan tvil. Men ... som lærar så blir du veldig sånn praktisk. Du siler. Har eg nytte av dette til mine timar i morgon og neste veke? ”Har eg nytte” er retta til mine timar. Men det er faktisk nyttig for mine timar og av og til finne ut kva forskarane finne

ut. Og når du då har ei utdanning frå 1994, eg var ferdig adjunkt i 1994, så seier det seg sjølv at det har skjedd noko, dei 20 siste åra.”

Informantane lista opp ulike prosjekt, modellar og metodar som dei deltok i og som skulen var engasjert i. Felles for desse var opplevinga av å oppdatere seg og vidareutvikle seg som utøvar innan læreryrket. Samstundes kom tidsaspektet inn og viste til engasjement og involvering av motivasjon i læreryrket. Gjennom informantane sin utsegn viste dei til ei opplagt trong til å lese om fag og fagutvikling, og bruke tid og engasjement til oppdatering innan fag: *”... for å få det bra til, må ein faktisk lese litt ... Det er jo ingen som vil vere uvitande i det vi holde på med.”*

I høve til ulike metodikkar og program visar engasjementet gjennom kommentarar som: *”Om deltaking i vurdering for læring: Det er jo alle. Det er jo ei nasjonal satsing for området.”*

”... no når vi held på med det der ungdomsskuletrinn i utvikling, så har vi jo vegleiarar som kjem her med små drypp i frå høgskulen, og så er ein i kollegiet ... (som skal) dra fram nyttig og relevant stoff som ho legg ut, og så kjem ho med små drypp på våre fellessamlingar.”

”LP arbeid i grupper der vi samlast anna kvar veke på tvers, og snakka om problem og diskuterte.”

Samstundes er det ikkje alltid slik at all fagutvikling har suksess, eller finn god grobotn hjå lærarane. Ein kommune hadde kjøpt inn ein kollegavegleiingsmodell som skulle brukast for å fremje gode vegleingsteknikkar *”Ja, og dette var noko som vår kommune kjøpte inn og skulle ha inn på alle skuler, og det var jo så mykje motstand mot det at ... diskusjonane gjekk jo ikkje... Vi skulle ha ei problemstilling som vi skulle diskutere og det skulle diskutert på ein helt spesiell måte. Og sjølve opplegget var jo bra, men på den måten kommunen styrte dette her så blei det jo så mykje motstand at det gjekk berre opp i sinte folk.”*

4.6.4.1 Drøfting i lys av teori

Innføring og introduksjon av nye metodikkar for støtte av elevane gav informantane inspirasjon til vegleing av elevar i skulekvardagen, samstundes som det var tidkrevjande å tilpasse i kvardagen og løfte ei fagfelles forståing og praksis på saman med kollegaer. Saknet etter å ha tid felles med kollegaer for denne typen arbeid vart uttrykt. Dette førte til at einskild læraren gjerne sat att med ei oppleving av å arbeidet heilt åleine med ny praksis.

Praksisfortellingane viste at grunnprinsippa og haldningane til vegleieing av elevar var lett omsetjelege til Carl Rogers sine ideal og haldningar som vegleiar (s.xx). Tanken om ein kongruent, empatisk vegleiar som kan bidra med vilkårslaus positiv anerkjenning var sentral hjå dei fleste. Formuleringane rundt vegleiarrolla viste og til elevrelasjonen som hjelpar og støtte i utviklinga av både fagleg, sosial og emosjonell utvikling (Handal og Lauvås, 1999) og er vidare støtta i forskning av emosjonell støtte, motivasjon og akademisk meistring (Federici og Skaalvik (2013), Patrick, Ryan og Kaplan (2007) samt Suedo m.fl. (2008).

Dei ulike typene vegleiarar som Kvale (2011) viser til seier noko om at vegleiarrolla kan ta ulike former. Det at rolla gjev seg ulike uttrykk som fagfokus, kontrollør eller eksaminator, den indirekte konsulenten, «kvasi»-terapeuten og elevkamerat kan gjerne basere seg meir på praktisk kunnskap og erfaring av vegleiarrolla enn eit forskingsbasert fundament. Samstundes er det vesentleg å sjå på vegleiarrolla slik den vert utført i dag, og sett i samanheng med pedagogiske metodar for elevstøtte slik at ein har eit forskingsbasert grunnlag for å tilrå både gode og hensiktsmessige strategiar for lærar og effekt av metodikkar som er i bruk.

Vegleieing i relasjonen mellom lærar og elev vert påverka av sentrale styresmakter, fagmiljø og lokal administrativ leiing samt kollegainteraksjon. Ein kan sjå Bronfenbrenner (Santrock 1992) sin modell med ulike samhandlande system som eit utgangspunkt for dei delaktige ansvarlege for faget si utvikling. I denne samhandlinga vert innhaldet i skulen formulert, jamfør det didaktiske triangel, der stemmene frå politisk styre, fagleg utvikling, lærar si kompetanseutvikling, kollegasamarbeid og elevane sin kvardag set saman rammene for mål, innhald og relasjonar, og det er her vegleieing vert grunnlaget for læring, endring, meistring, sjølvforståing og kritisk refleksjon (Gotvassli 2013). Dette er ein kompleks dialogisk prosess som er i stadig endring.

4.6.5 Samfunnsendringar

Oppløver lærar endringar som er merkbare og kan skrivast til meir enn berre pedagogiske trendar og teoretisk utvikling?

Lærar si evne til å endre seg i høve til samfunnsutviklinga og tilpasse seg det som skjer i skulekvardagen var aktuelt og gav innspel som: «*Eg må jo sei at eg tenkjer jo og gjer ting*

mykje forskjellig frå det eg gjorde for 30 år sidan.», «Ungane har forandra seg, eg har forandra meg.» «... men det er noko med den didaktikken vi brukar, på ein måte, den måten elevane responderer på er annleis i dag enn kva den var då. Berre sånn som media, inntrykk, sortering, kritisk sans, alt.»

Vil slike endringar gjere at lærarar vert utdaterte? Eller krev yrkeskvardagen ei naturleg utviklingstrong hjå lærar? Desse spørsmåla vart retta inn mot fokustema om vegleiing og lærar som vegleiar for eleven. Informantane gav tilbakemelding om at «... eg trur det finst mykje kompetanse, eg trur kanskje det finst meir kompetanse enn ein trur ein har ..., for ein tenkjer ikkje på det som vegleiingskompetanse, ein tenkjer på det som å vere medmenneskelege.»

4.6.5.1 Drøfting i lys av teori

Jamfør Ekspertgruppa (2016) er lærarrolla i endring, både når det gjeld ei dreining frå tradisjonell kunnskapsformidling og mot ei digitalisert verd der kunnskapsformidlinga skjer gjennom digitale media. Slik vert lærarrolla enda tydelegare retta mot vegleiing for elevane. Samstundes ser vi ei dreining frå allmennlæraren til trinnsesifikk lærar, Ekspertgruppa trekk dette enda vidare til eit mogleg større fokus på ein framtidig faglærar i staden for allmennlærar og som utvikling av den trinnsesifikke læraren.

Det å setje eleven sine behov i sentrum, og sjå på eleven si verd gjennom Bronfenbrenner sine relasjonsnivå, leier oss til å sjå på ei lærar rolle som tek tak i eleven si røynd, sine interesser og utviklingspotensiale der Dewey sine tankar om korleis ein kan hjelpe eleven med å løyse problem, tileigne seg læringsstrategiar og utvikle kompetanse. Samspelet mellom eleven og kunnskapen og eleven og samfunnet vert ein del av det behovet eleven har som lærar tek tak i og leier eleven mot, slik det vert illustrert i det didaktiske triangel (s. xx)

Slik er relasjonen mellom lærar og elev eigentleg ikkje endra, men baserer seg framleis på aktivitet, samhandling og dialog som illustrert av Quintilian, Comenius og Kierkegaard.

Derimot er faktorane og rammevilkåra i samfunnet i endring og gjer at det synes nødvendig med ei større spesialisering av lærar når det gjeld fagsesifikk kompetanse. Samstundes som ein må sikre at lærar har dei tilleggsværktøya som trengs i både lærar og eleven sin didaktiske

kvardag. Dette gjeld og kunnskap om vegleing og lærar sitt høve til etter- og vidareutdanning.

Det å fortsetje og utvide eit kontinuerleg metaperspektiv på ei profesjonsutdanning som tek omsyn til erfaring, og der forskning og praksisutvikling er i samhandling bør alltid vere eit mål. Dette vil kunne gje trygg basis for ei profesjonsutvikling som kjem elevane til gode.

5 Avslutning

5.1 Oppsummerande drøfting og konklusjonar

Avsluttande refleksjonar

Ved å halde innsamla data og praksisfortellingar opp mot tilgjengeleg teori og forskning er det mogleg å identifisere nokre nøkkelfunn. Desse funna samsvarar med element ein kan antyde ut i frå anna forskning om lærarrolla og lærar sin yrkeskvardag. Særpreget ved denne studien er at vegleiarrolla lærar har er i sentrum. Lærar er eit verktøy for utdanninga og kunnskapstileigninga til eleven. For å vere eit godt verktøy er forståinga for vegleiarrolla, kunnskapen om vegleiararbeidet og prioriteringa av vegleingstida sentral. Denne studien kan oppsummerast slik:

5.1.1 Vegleing av elevar er ein del av lærar si rolle

Lærar opplever vegleing som ei naturleg arbeidsoppgåve i skulekvardagen. Forståinga av rolleinnhald ser vegleing som ein implisitt del av faget. Omgrepet vegleing har ei overordna felles forståing i praksiskvardagen til lærarane som vart intervjua. «Betydningen av begrepet ser ut til å bli tatt for gitt...» (Sundli, 2009 s. 160) ser ut til å vere gyldig slik det kjem fram i denne studien. Forklaringar og definisjonar av vegleing innan ulike fagfelt og profesjonar er ikkje sameinte, sjølv om ein innan pedagogikk ser ein ei meir gjennomdrøfta og sameint omgrepsforståing av pedagogisk vegleing.

5.1.2 Liten plass i lærarutdanninga

Informantane omtalar ulik praksis ved dei ulike utdanningsinstitusjonane i høve til å setje vegleing av elevar i fokus. Det kom fram at vegleing av elevar like gjerne vart formidla i etter- og vidareutdanning som i grunnutdanninga, og då i eit spekter innan pedagogiske rammer, frå friluftsliv til matematikk og rektorutdanning. Det var tilsynelatande ingen forskjell på grunnutdanninga for 30 år sidan og i dag. Tema er nemnd i større grad i Stortingsmeldingane dei siste åra, men ikkje forsterka i overordna planar i ein slik grad at det legg til rette for meir opplæring innan lærarutdanninga.

5.1.3 Lite prioritert i overordna planar?

Overordna planar har sitt utspring i samfunnsutvikling, politiske prioriteringar og fagutviklinga. Det er ei synleg utvikling i merksemd mot lærar og elev relasjonen når det gjeld vegleiingsansvar og mål for vegleiinga dei siste åra. Å gjere vegleiingsarbeidet synleg i overordna planar og strategiar er vesentleg for å kunne prioritere tid og kompetanse i skulekvardagen.

5.1.4 Lite tid

Tida i skulen er både knapp og verdfull. Prioritering av tid må ha klar definisjon. Uroande element må handterast i samsvar med vektlegging av prioriterte mål slik at ein unngår tidstjuvar i skulekvardagen. Lærar må vere utstyrt med kunnskap og metodikk som gjer gjennomføring av overordna pedagogiske mål effektive og solide. Kollegasamarbeid og tydelege strategiar og handlingsplanar frå administrativt hald er vesentleg for å arbeide effektivt for felles mål. Metodikkar og strategiar som vert brukt har nytte av felles metaperspektiv i kollegiet og på skulen.

5.1.5 Positiv effekt for elevane

Elevundersøkinga viser at elevane ønskjer meir vegleiingstid med lærar. Forsking på relasjonen mellom lærar og elev viser at eleven si oppleving av meistring og utvikling vert styrkt ved ein god relasjon. Og lærar trur eleven vil profetere på ei tett oppfølging, uansett kva fagleg nivå dei oppnår: *«For dei elevane som treng masse oppfølging, dei får kanskje 2 uansett kor mykje oppfølging dei for, men dei kan oppleve meistring, og det kan bety mykje i forhold til om dei fullfører vidaregåande, det er eg sikker på.»*

5.2 Korleis opplever lærar si rolle som vegleiar i møte med eleven?

Definisjonen av rolla ligg i lærar si eiga praksisutvikling i minst like stor grad som i fagutdanninga og i overordna planar og formelle rammer for yrkesutøvinga. Det å kunne bygge lærarkvardagen på aktuell og ny forskning er vesentleg. Og lærar si stemme er i dette det sentrale.

Samfunnet rundt skulen sitt innhald, eleven sin kvardag og læraren si rolle er i stadig utvikling. Å vere profesjonell i denne utviklinga krev ein engasjert og entusiastisk lærar. Rolla er ikkje ferdig utvikla eller ferdig definert. Lærar treng støtte og eigenutvikling i arbeidet som vegleiar, samstundes som det er lærar som har ein nærleik til vegleiarrolla som gjev innsikt og ekspertise som er nødvendig for skulesystemet for å forstå kompleksiteten og effekten av vegleiarrolla for eleven.

Lærar si oppleving av rolla som vegleiar for eleven bør vere ein viktig basis for vidare forskning på korleis ein ser effekten av relasjonen mellom lærar og elev.

Litteraturliste

Bachmann, K. og Haug, P. (2005): Evalueringsgrunnlaget Kompetansenettverk tilpasset opplæring 200905. Presentasjon til: Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf og https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fprosjekt.hihm.no%2Fnettopp%2FDokumenter%2FEvalueringssgrunnlaget%2520%2520Kompetansenettverk%2520tilpasset%2520oppl%25C3%25A6ring%2520200905.ppt&ei=L2NqUbWQAo20rAfQ4YHgAQ&usq=AFQjCNF9vE5v_InZmb07RzNVQKJQmDko6g&bvm=bv.45175338,d.bmk lastet opp 12.04.2013

Balterzen, Rolf K. (2008) Hva er veiledning? <https://praksisveilederen.pressbooks.com/chapter/hva-er-veiledning/> lasta ned 3.11.16

Bjørndal, C. (2011): I kunnskap og handling. I Lingås, L.G. og Olsen K.R. (2013): Pedagogisk veiledning. Oslo: Gyldendal Akademisk

Boge, M., Markhus, G., Moe, R. og Ødegaard, E. E. (2011): Læring gjennom veiledning. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005): Research Methods in Education. 5th ed. London and New York: Routledge/Falmer

Drageset, S. og Ellingsen, S. (2010): Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. I Forskning nr. 4 (332-335)

Ebdrup, Nils, 2015: «Hvad er fænomenologi?» <http://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-faenomenologi> Lastet opp 13.06.2016

Everett, Euris L. & Furseth, Inger (2012) Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre. Oslo: Universitetsforlaget

Ekspertgruppa om lærerrollen, ledet av Dahl, T. (2016): «Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag» Kunnskapsdepartementet. Bergen Fagbokforlaget

Federici R. A. og Skaalevik, E. M. (2013): https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf, Artikkel i Betre Skole nr. 1, 2013, lasta ned 20.03.2017

Giorgi, A. (2012): The Descriptive Phenomenological Psychological Method. In Journal of Phenomenological Psychology, Volum 43, Issue 1. www.Booksandjournals.brillonline.com (lasta ned 05.04.2017)

Gotvassli, Kjell Åge (2012): Veiledning og den lærende organisasjonen. I Karki Ulvestad, A. og Ulevstad Karki, F. (2012) Fleirstemt veiledning. Oslo. Gyldendal Akademisk

Gundem, Bjørg B. (2011): Europeisk didaktikk. Tenkning og viten. Oslo: Universitetsforlaget

Gundem, Bjørg, Brandtzæg (2011): Johann Amos Comenius: Den pansofisk labyrint i Stensholt, K og Løvlie, L (red) 2011: Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne. Oslo. Universitetsforlaget.

Gustavsen, Trond, Hinna, Kristin Ran Choi, Borge, Inger Christin og Andersen, Peer Sverre, (2014): QED 5 – 10, Matematikk for grunnskolelærer utdanningen, nettressurs: https://www.cappelendammundervisning.no/asset/EDITION/TEACHING_MATERIAL/KAP%205.8%20og%205.9%20%20Kvalitative%20metoder%20i%20matematikkdidaktisk%20for%20skning.pdf?ts=1457534245000 Lastet ned 12.06.2016

Gustavson, Erni (2011): «Marcus Fabius Quintilian: Retorisk lærdom, psykologisk innsikt og pedagogisk visdom» i Stensholt, K og Løvlie, L (red) 2011: Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne. Oslo. Universitetsforlaget.

Hagen, Kristin (2005): NoTa Transkriberingsveiledning. Universitetet i Oslo: <http://tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf> (lasta ned 22.06.2016)

Handal, G. og Lauvås, P. (1999): På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. 7. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Hopman, Stefan T. (2010): Undervisningens avgrensning: Didaktikkens kjerne. Oversatt av Øystein Hide og Ilmi Willbergh. I Midtsundstad & Willbergh (red.) Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning. Oslo: Cappelen Damm.

Hostrup, Hanne (2009): Gestaltterapi. Innføring i gestaltterapiens grundbegreper. 2 utg. København: Hans Reitzels Forlag

Høigaard, R., Jørgensen, A. og Mathisen, P. (2004): Veiledningssamtaler med elever. 3. opplag. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Høihilder E. K. og Olsen K. R. (2011): Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnærminger. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon

Inglar, T. (2009): *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. 6. opplag. Oslo: Gyldendal

Johannesen, Kokkersvold og Vedeler, (2012) Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Johannesen, Nils, 2011: Forelesning: Forskningsprosjekt og akademisk formidling – Lektion 16 «-5 forskningstilgange» <http://www.itu.dk/people/nijo/lektion16.pdf> (Lasta ned 13.06.2016)

Lave, Jean & Wenger, Etienne (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

(Legland, E. (2017): Vegleinga som ikkje er å oppdrive. Upublisert, men godkjent for publisering av Bedre Skole)

Marshall, C. and Rossman G. B. (2006): Designing Qualitative Research. USA: Sage Publications

NSD (2016): www.NSD.uib.no

Olsen, K. R. (2013): Veiledning og praksislærerrollen i lærerutdanning – mester eller reflekterende samtalepartner. I Lingås, L.G. og Olsen K.R. (2013): Pedagogisk veiledning. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kierkegaard, S. (1851): «Til Etertanke»
https://no.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8ren_Kierkegaard

Kjørup, Søren (2008): Menneskevidenskapene, bind 1 & 2, Roskilde Universitetsforlag

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 21 (2016-2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf> (lasta ned 11.05.17)

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 20 (2012-2013) På rett vei.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/2.html?id=717310> (lasta ned 04.04.13)

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251> (lasta ned 04.04.13)

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 11 (2008 – 2009) Læreren – rollen og utdanningen
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> (lasta ned 04.04.13)

Kunnskapsdepartementet: St. meld. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> (lasta ned 04.04.13)

Kvale og Brinkmann (2009): «Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing» USA: Sage Publications

Kvale, S. (2011): «Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke» I Skagen, K. (2011): «Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning» 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Patrick, Ryan & Kaplan (2007): “Early Adolescents’ Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement” Journal of Educational Psychology 2007 Vol 99 No 1, 83-98

Vance Peavy, R. (2010): Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode. 2. utgave, 3. opplag. Danmark: Råde for Uddannelses- og Ervervsvejledning.

- Santrock, J. W. (1992): «Life-Span Development» 4. utgave, USA: WCB Wm. C. Brown Publishers
- Schou, Lotte Rahbek, 2011: «Immanuel Kant: Mennesket er den eneste skabning der har brug for opdragelse» Stensholt, Kjetil & Løvlie, Lars (red.), 2011: «Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie frå antikken til det postmoderne» Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2013): «Lærerrollen sett fra lærerens ståsted» NTNU: Rapport fra Samfunnsforskning AS
- Skagen, Kaare (2007): Et tema av ”ytterste viktighet” – Om veiledning i det senmoderne. I Kroksmark og Åberg (2007): Veiledning i pedagogisk arbeid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E. og Hardesty, R. (2008): Relationships among Stress, Coping and Mental Health in high-achieving High School Students in Psychology in the Schools, Vol 25(4) 273-290, Wiley InterScience, www.interscience.wiley.com
- Sundli, Liv (2009): Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag, i morgon, i Brekke og Søndena (2009): Veiledningskvalitet. Oslo: Universitetsforlaget
- Tveiten, Sidsel (2011): Veiledning – en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel. I Skagen, K.: Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning, 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Undervisningsdirektoratet (2011), Undervisningsvurdering – ein rettleiar for elevar og lærarar!
- Utdanningsforbundet (2015): Politisk dokument om menneske og fagforeningsrettigheter, vedtatt under den 7. verdenskongressen til Education International, 22.-26. juli 2015, Utdanningsforbundet, Oslo
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/EI_Policydok_2015_NO-ENG_web.pdf (lasta opp 08.03.15)
- Werler, Tobias (2010): Et topologisk perspektiv på ”den gode læreren”. I Midtsundstad og Willberg (red.) Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning. Oslo: Cappelen Damm.
- Werler, Tobias (2012): Om forholdet mellom didaktikk og danning. Presentasjon fra forelesning 2012. Høgskolen i Bergen.
- Werler, Tobias (2013): Dewey. Curriculum. Presentasjon fra forelesning januar 2013. Høgskolen i Bergen.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til rektor

Vedlegg 2: Førespurnad om deltaking

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Meldeskjema til NSD

Vedlegg 5: Behandling av personopplysningar frå NSD

Vedlegg 6: Utskrift intervju 3

Vedlegg 7: Lærer si oppleving av fagleg bakgrunn, alle intervju

Vedlegg 8: Lærer og fagleg bakgrunn, klart for drøfting

Alle vedlegg ligg ved masteroppgåva som pdf-filer