

Hva kan bidra til god veiledning?

En problematisering basert på veilederes og veisøkeres
perspektiver på veiledning av begynnende lærere.

Eli Lejonberg



Avhandling for ph.d.-graden

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Universitetet i Oslo

2016

© **Eli Lejonberg, 2016**

*Doktoravhandlingar forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 256*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Representralen, Universitetet i Oslo.

Forord

Det er mange jeg ønsker å takke når jeg nå nærmer meg avslutningen av mitt ph.d.-arbeid. I denne prosessen har jeg vært omgitt av interesserte, engasjerte og dyktige mennesker som har bidratt til dette sluttproduktet på ulike vis. Jeg er takknemlig overfor dere alle!

Jeg vil begynne med å takke min hovedveileder professor Eyvind Elstad. Takk for at du er så dedikert, tilgjengelig og optimistisk. Det er en fornøyelse å samarbeide med deg! Takk også til min biveileder professor Anders Dysvik ved Handelshøyskolen BI, særlig for dine bidrag til å forme prosjektet i en tidlig fase. Min andre biveileder, førsteamanuensis Dijana Tiplic, har bidratt med verdifulle innspill og godt samarbeid. Videre har det vært en glede å samarbeide med førsteamanuensis Knut-Andreas Christophersen ved Institutt for statsvitenskap. Takk for at du har delt av din innsikt på en pedagogisk og imøtekommende måte.

Takk til professor Karl Øyvind Jordell for din grundige lesning og innspill om videre utvikling av prosjektet på midtveisevalueringen. Også samtalene vi hadde i etterkant var svært verdifulle. Docent Göran Fransson bidro på min sluttevaluering med uvurderlige innspill knyttet til svensk kontekst samt med en meget grundig og konstruktiv lesning av kappen. Takk for at du også i ettertid har holdt meg oppdatert på fagstoff og introdusert meg for fagfeller. Professor Trond Solhaug vil jeg takke for veiledning av min masteroppgave, for oppmuntringen til å søke stipendiat-stilling og for samarbeidet vi nå er i gang med.

Jeg er takknemlig overfor Institutt for lærerutdanning og skoleforskning som aksepterte meg som stipendiat og overfor alle menneskene som tok godt imot meg og som hver dag bidrar til å gjøre ILS til en hyggelig og spennende arbeidsplass. Merete Føinum, min kjære romkamerat siden dag én, vil jeg takke for utallige diskusjoner og gode samtaler om veiledning, stipendiat-tilværelsens opp- og nedturer og livet for øvrig. Også spesiell takk til Katrine Nesje for forståelse og støtte når det trengs, og for kritikk når det trengs. Jeg vil også få takke alle de andre som har bidratt til mitt arbeid via Forskergruppen TEPEC: Kari Anne Rødnes, Christian Brandmo, Harald Eriksen, Elin Sæther, Kristin Beate Vasbø, Britt Oda Fosse, Anniken Furberg, Ole Andreas Kvamme, Andreas Lund, Nora Elise Hesby Mathé, Eline F. Wiese, Line Ingulfsen, Jon Magne Vestøl, Tove Seiness Hunskaar, Tone Malmstedt Eriksen, Lisbeth M. Brevik, Ida Katrine R Hatlevik, Øystein Gilje og Hege Hermansen. Deres innspill på tekster i ulike faser har i tillegg til å forbedre tekstene hatt avgjørende betydning

for fremdrift og motivasjon i denne prosessen. I tillegg har det til tider vært herlig å kunne lufte mindre og større utfordringer på rom 407 med Hedvig Abrahamsen, Ann Elisabeth Gunnulfsen og Jeffrey Hall. Torill Eggen og Eli Kåsamoen fortjener stor takk for imøtekommenhet og tilrettelegging av det formelle og praktiske.

Jeg har vært privilegert som har fått jobbe med veilederutdanningen i stipendiat-perioden. Jeg vil takke Kirsti Lyngvær Engelian for gode råd og organisering av undervisningsdelen av min stilling. Videre ønsker jeg å rette en stor takk til Anne Kristin Dahl for givende samarbeid, imøtekommenhet og interessante diskusjoner. Studentene jeg har møtt i veilederutdanningen har bidratt ved å vise interesse, engasjement og ved å utfordre meg når jeg har lagt frem funn og fortalt om dette arbeidet. I forbindelse med veilederutdanningen har også interesse fra, og diskusjoner med, blant annet Kristine Hollup, Sahar Hassani, Hilde Madsø Jakobsen, Marius Grønning og Birgitte Mydske Egner vært viktige for meg. Takk også til alle veiledere og nyutdannede lærere som har bidratt til datagrunnlaget i denne avhandlingen.

Takk til pappa, Morten Thorbjørnsen, for uvurderlig oppmuntring og konstruktiv kritikk gjennom over tyve år. Jeg har vært privilegert som har hatt min egen, alltid tilgjengelige og optimistiske reviewer innen rekkevidde. Og takk til mamma, Peggy Thorbjørnsen, fordi du fikk meg til å føle at jeg var bra nok uansett. Og takk for alle gangene du stiller opp og er verdens beste mormor. Takk til mine venner som utfordrer og støtter meg, og bidrar med liv til livet. En ekstra takk til Norunn Svenning-Gultvedt som alltid er der når jeg trenger en kritisk venn eller bare en venn. Diskusjoner med deg og Helene Rygvold Haugsten er uvurderlige for meg i enhver prosess.

Til slutt vil jeg takke min aller nærmeste familie. Jeg vil takke min mann, Christopher Lejonberg, som alltid er overbevist om at jeg skal få ting til og som stiller opp og er positiv når det røyner på. Og takk til Jenny Lejonberg for at du gjør det lett å glemme jobben når jeg ikke er på jobben. Du er alltid det viktigste og dyrebareste for meg!

Blindern, april 2016

Eli Lejonberg

Del I: Sammendrag/kappe

Innhold

1. Introduksjon.....	1
1.1 Overgripende mål og forskningsspørsmål.....	3
1.2 Begrepsbruk.....	5
1.3 Kappens struktur.....	6
2. Teori om veiledning	6
2.1 Ulike mål for veiledning.....	7
2.2 Veiledningskontekst	13
3. Teoretisk og konseptuelt rammeverk	21
3.1 Social Exchange Theory (SET).....	21
3.2 Internasjonal litteratur om hva god veiledning er.....	26
4. Metode.....	29
4.1 Variabler.....	29
4.2 Datainnsamling og utvikling av mål for å belyse hva som kan være god veiledning	30
4.3 Analyse av veilederundersøkelse	33
4.4 Studie av veisøkere.....	36
4.5 Utvikling av konstrukt for å måle <i>følelsesmessig forpliktelse</i>	37
4.6 Structural Equation Modeling	38
5. Resultater.....	40
5.1 Sammendrag av artiklene	40
5.2 Avhandlingens hovedbidrag.....	45
6. Diskusjon.....	46
6.1 Diskusjoner om hva god veiledning kan være.....	48
6.2 Hvordan veilederutdanning kan bidra til god veiledning	62
6.3 Betydningen av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen.....	65
7. Forskningsbidragets styrker og begrensninger	66
8. Oppsummering	69
9. Litteraturliste	70
10.Vedlegg.....	84

Del II: Artikler

Artikkel 1:

Lejonberg, E., Elstad, E. og Christophersen, K. A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–158.

Artikkel 2:

Lejonberg, E. og Christophersen, K. A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2).

Artikkel 3:

Lejonberg, E. og Tiplic, D. (akseptert). Clear mentoring: contributing to mentees' self-confidence and intention to stay in their job. Artikkelen er akseptert for publisering av *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.

Del 1

Sammendrag/kappe

1. Introduksjon

Denne avhandlingen har veiledning av begynnende lærere¹ som tema. Avhandlingens overordnede hensikt er å belyse faktorer som kan bidra til hensiktsmessig veiledning av begynnende lærere samt å problematisere antakelser om veiledning og veilederrollen. Avhandlingen tematiserer veilederes oppfatninger om veiledning, følelsesmessig tilknytning til veilederrollen og faktorer som kan påvirke veilederes oppfatninger og dedikasjon. Videre belyser avhandlingen hvordan ulike former for veiledning kan bidra overfor veisøkere. Teori om samhandling, veiledning samt om utvikling i overgangen til et yrke ligger til grunn for arbeidet. Veiledning sees i dette arbeidet som utvekslingsprosesser hvor veileder og veisøker inngår med mål om å bidra til veisøkers profesjonelle utvikling.

Utviklingen fra nybegynner til kompetent arbeidstaker er en prosess hvor ulike individer vil kunne utvikle seg forskjellig og dermed også ha ulike behov (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Lacey, 1977). Det er imidlertid godt dokumentert at begynnende lærere drar nytte av oppfølging når de skal begynne å praktisere som lærere (Achinstein, 2006; Caspersen & Raaen, 2014; Franke & Dahlgren, 1996; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Lindgren, 2005; K. Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Det er en intensjon i mange land at begynnende lærere skal delta i veiledning i overgangen til læreryrket (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2013; Kunnskapsdepartementet, 2009). God veiledning er beskrevet som vesentlig for at begynnende lærere skal lykkes (Totterdell, Woodroffe, Bubb, Daly, & Smart, 2004), og tidligere forskning har vist at begynnende lærere som følges opp av veiledere er mindre tilbøyelige til å forlate læreryrket enn dem som ikke følges opp (Helms-Lorenz, Slof, & van de Grift, 2013; T. M. Smith & Ingersoll, 2004).

Det som er betegnet som en sjokklignende opplevelse i overgangen fra en tilværelse som student til livet som yrkesutøver, er ofte brukt som et argument for veiledning (Caspersen & Raaen, 2014; Hultell, 2011). Lærerutdanningene kritiseres også for å ikke lykkes i tilstrekkelig grad med å forberede lærere på den rollen som venter dem (Fransson, 2015). Imidlertid brukes betegnelser som «praksissjokk» i mange profesjoner, hvilket kan indikere at en del profesjoner rett og slett er svært krevende og at det ikke trenger å være mangler ved forberedelsen som skaper «sjokket» (Caspersen & Raaen, 2014, s. 189). I lærerutdanningens campusundervisning utvikles først og fremst læreres generelle kunnskap om læring, utvikling, kommunikasjon, didaktikk og undervisning, mens den kontekstuelle kunnskapen om én

¹ Med «begynnende lærere» menes her både lærerstudenter og nyutdannede lærere.

elevgruppe, ett kollegium og én skole utvikles i felterfaringene (Stålsett, 2006). Samtidig vet vi at veiledning ikke nødvendigvis har positive følger, og det er grunn til å tro at veiledning faktisk kan ha negative konsekvenser (Hobson et al., 2009; Hobson & Malderez, 2013). Storhaug og Sand (2011) beskriver eksempelvis «usikkerhet» i jobben som et mulig uheldig utfall av veiledning (s. 38). Mena, García, Clarke og Barkatsas (2015) finner at ulike former for veiledning har ulike funksjoner og utfall for veisøkere.

Det empiriske materialet i dette arbeidet er hentet fra veiledere og veisøkere i henholdsvis Norge og Sverige. De ideologiske føringene i skolesektoren, argumentasjonen for veiledningsordninger og oppfatningene om hva som er, og kan bidra til, god veiledning har likhetstrekk i Norge og Sverige. Samtidig er det påfallende ulikheter mellom de to landene når det gjelder diskusjoner om veileders rolle med hensyn til sertifisering samt omfang av veilederutdanningen. Norges satsning på veilederutdanning er beskrevet som spesielt omfattende sammenliknet med satsningen på skolering av veiledere internasjonalt (K. Smith & Ulvik, 2014). Det er interessant å bidra til å belyse veilederes oppfatninger av veilederrollen og veilederutdanningens betydning i en slik kontekst, ettersom kontekstuelle forutsetninger og rammer antas å påvirke utvekslingene i veiledningen. Ved også å innhente data fra Sverige belyses veiledning fra en rikere kontekst enn kun den norske. Sveriges midlertidige ordning med sertifisering av nyutdannede lærere ga en mulighet til å innhente data fra en kontekst hvor det synet på veiledning som har vært rådende i Norge og Sverige, var under press (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014). Slike kontekstuelle endringer er antatt å ha betydning for utvekslingsprosessene i veiledningen ved at forventningene og normene som ligger til grunn for interaksjonen endres.

I Norge og Sverige har implementering av veilederordninger blitt knyttet til profesjonell utvikling av nyutdannede lærere, samt til kommende utfordringer knyttet til forventet underdekning av lærere (Bjerkholt, 2013; Lindgren, 2005; Statistiska centralbyrån, 2014). Veiledning i Norge og Sverige er funnet å være av betydning for hvordan begynnende lærere interagerer med elever, for deres lederegenskaper, for engasjement i jobben, samt for hvordan de vurderer sin fremtid som lærere (Dahl, 2006; Hollup & Holm, 2014; Hultell, 2011). I en norsk undersøkelse fra 2014 oppga 79 prosent av skoleeierne at de har et opplegg for veiledning av nyutdannede. Det er en økning på 14 prosentpoeng siden 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2011; Rambøll, 2014). I Sverige skal induksjonsperioden

inneholde veiledning. I 2014 oppga 80 % av de nyutdannede at de hadde gjennomført induksjonsperioden på heltid (Skolinspektionen, 2014).²

Oppfatningene om at hensiktsmessig veiledning av lærere er kjennetegnet av veisøkers refleksjon, åpenhet for ulike lærerstiler og støtte av veisøkers utforskning på egne premisser har hatt stor innflytelse på veiledningstradisjonen i Norge og Sverige (Emsheimer & Göhl, 2014; Emsheimer, Hansson, & Koppfeldt, 2005; Skagen, 2013; Sundli, 2001). Imidlertid er det blitt gjennomført lite empirisk prøving av de ideene som ligger til grunn for veiledning i skolen og for skolering av veiledere. Til forskjell fra tidligere forskning på veiledning i Norge og Sverige bidrar arbeidet presentert i denne avhandlingen med kvantitative analyser hvor relativt mange informanter³ inngår i materialet. I dette arbeidet presenteres statistiske sammenhenger mellom faktorer som antas å kunne bidra til god veiledning. De tre inkluderte artiklene presenterer tre ulike analyser gjort ved hjelp av Structural Equation Modeling (SEM). Denne metoden tester styrken i statistiske assosiasjoner mellom variabler, samt føyningssegenskapene mellom teoretiske og empiriske modeller. Det vil si at metoden tester forskerens antakelser om sammenhenger i materialet. Jeg vil bidra til diskusjonen om hva som kan bidra til god veiledning med en problematisering basert på egne funn og andres forskning, og med vekt på at kontekstuelle betingelser og ulike perspektiver er avgjørende for hva som er å anse som god veiledning i ulike sammenhenger.⁴

1.1 Overgripende mål og forskningsspørsmål

Formålet med denne avhandlingen er å bidra til mer kunnskap om veiledning. Ved å forstå veiledning som sosiale utvekslingsprosesser, rettes søkelyset mot hva som anses å være viktige mål for begynnende læreres utvikling i og introduksjon til læreryrket. Arbeidet bidrar ved å presentere funn og diskusjoner om oppfatninger om hensiktsmessig veiledning, utdanning av veiledere, følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen og konsekvenser som

² Å ha gjennomført induksjonsperioden innebærer i teorien at man har hatt en veileder. Hvorvidt det er tilfellet for alle informantene at de hadde en veileder i induksjonsperioden, er imidlertid ikke undersøkt.

³ I denne avhandlingen inngår 167 veiledere og 146 veisøkere i analysene. Dette skiller denne avhandlingen fra andre avhandlinger fra Norge og Sverige med spesiell relevans for veiledningsfeltet, som er dybdeundersøkelser med få informanter (eksempelvis Bjerkholt, 2013; Fransson, 2006; Ottesen, 2006; Skagen, 1998; Sundli, 2001). Hultell (2011) har imidlertid gjort en kvantitativ studie av nyutdannede lærere i Sverige med 1149 respondenter som deltok i alle faser av undersøkelsen. I denne studien er imidlertid ikke veiledning et av de sentrale fokusområdene.

⁴ I avhandlingen brukes begrepene *god* og *hensiktsmessig* veiledning overlappende.

ulike former for veiledning kan ha for begynnende læreres mestringsforventninger. Det overgripende målet for avhandlingen er å bidra til økt innsikt i tematikken *hva kan bidra til god veiledning?* Følgende forskningsspørsmål er drivende i dette arbeidet:

1. Hva vurderer veiledere som god veiledning?
2. Hva kan påvirke veilederes oppfatninger om god veiledning?
3. Hva kan påvirke veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen?
4. Hvordan kan ulike former for veiledning påvirke veisøkere?

Avhandlingen bidrar til økt innsikt om disse temaene ved å presentere forskningsfunn i tre artikler:

- Den første artikkelen heter «Mentor education: Challenging mentors' beliefs about mentoring» og omhandler veilederes oppfatninger om god veiledning. Fullført veilederutdanning presenteres som en betydningsfull faktor som kan påvirke veilederes oppfatninger om hensiktsmessig veiledning, i hvilken grad veiledere opplever veilederrollen som klar, samt mestringsforventninger knyttet til veilederrollen.
- Den andre artikkelen heter «School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents». Her løftes veilederes følelsesmessige forpliktelse i rollen som veileder frem. Rolleklarhet, mestringsforventninger knyttet til veilederrollen, veilederutdanning og veiledererfaring diskuteres som mulige faktorer som kan påvirke veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen.
- Den tredje artikkelen, «Clear mentoring: Contributing to mentees' professional self-confidence and intention to stay in their job», retter søkelyset mot veiledning fra veisøkeres ståsted. Tematikken her er hvordan veisøkere opplever den veiledningen de er en del av og mulig sammenheng med veisøkeres vurdering av egne evner i læreryrket, samt intensjon om å slutte.

I tillegg bidrar kappen til kunnskap om veiledning ved å gjøre rede for utvikling og forståelse av begreper for å beskrive og diskutere veiledning og veilederrollen, ved å diskutere ulike oppfatninger om veiledningens mål som resultat av sosiale utvekslingsprosesser samt ved å løfte frem diskusjoner om hva god veiledning kan være og hva som kan bidra til god veiledning.

1.2 Begrepsbruk

Et utgangspunkt for undersøkelsene som presenteres er en operasjonalisering av to ulike former for veiledning. I den ene formen for veiledning vektlegges veisøkers refleksjon, åpenhet for ulike tilnærminger til læreryrket, samt en trygg og tillitsfull relasjon mellom veileder og veisøker. Dette tilsvarer i store trekk veiledning i overensstemmelse med ideene fra handlings- og refleksjonsmodellen i Norge og Sverige (Handal & Lauvås, 1983). I internasjonal litteratur ligger begrepet *developmental mentoring* (heretter kalt *utviklende veiledning*) nær denne formen for veiledning (Clutterbuck, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Harrison, Dymoke, & Pell, 2006; Hobson et al., 2009; Kram, 1988). Den andre formen for veiledning som er operasjonalisert er veiledning karakterisert av at veileder formidler konkrete råd, klare tilbakemeldinger samt kommuniserer egne vurderinger av veisøkers praksis. Begrepet *klar veiledning* er utviklet som en del av arbeidet som presenteres i denne avhandlingen for å benevne en slik form for veiledning. Begrepet *judgemental mentoring* (heretter kalt *dømmende veiledning*), brukt av Hobson og Malderez (2013) ligger til grunn for dette konstruktet.

I avhandlingen bruker jeg begrepene *veileder*, *veisøker* og *veiledning*. *Veileder* er da forstått som en relativt erfaren lærer som forsøker å bidra til veisøkers profesjonelle utvikling. *Veisøker* er forstått som en relativt uerfaren lærer som inngår i et veiledningsforhold for profesjonell utvikling. *Veiledning* er veileder og veisøkers samhandling med profesjonell utvikling for veisøker som mål. Jeg omtaler også relativt uerfarne lærere generelt, det vil si uten at de nødvendigvis inngår i et veiledningsforhold. Jeg bruker da begrepet «begynnende lærere» når jeg skriver om studenter og nyutdannede under ett. Dette tilsvarer bruken av *beginning teachers* på engelsk (eksempelvis brukt av Hobson & Malderez, 2013). Dersom jeg omtaler lærerstudenter eller nyutdannede lærere hver for seg, er dette spesifisert.⁵ Jeg har valgt å ikke bruke mentorbegrepet på norsk i denne kappen til tross for at dette er brukt på engelsk i artiklene og til tross for at det også er tradisjon for å bruke mentorbegrepet i både norsk og svensk kontekst (Bjerkholt, 2013; Gustafsson & Fransson, 2012; Sand & Storhaug, 2011). Det er imidlertid ulik bruk av begrepene *veiledning*, *mentoring*, *coaching* og

⁵ Til grunn for disse valgene ligger en antakelse om at veiledning av lærerstudenter og nyutdannede lærere har mye til felles. Denne antakelsen deler jeg med Lauvås og Handal (1990): «Det er en gjennomgående tanke i denne boken at veiledning under utdanning og senere i yrkeslivet ikke er vesensforskjellig» (s. 30). Imidlertid er det klart at det også er vesentlige forskjeller avhengig av om det er studenter eller nyutdannede man veileder, eksempelvis knyttet til hvorvidt veileder skal godkjenne veisøker og til hvor mye praksiserfaring veisøker har. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen. Etersom veilederne som inngår i materialet er veiledere for både studenter og nyutdannede, er forskning om begge grupper relevant for avhandlingen.

supervisjon i de lokale kontekstene mine informanter er hentet fra, og jeg velger derfor å utelukkende benytte veiledningsbegrepet ettersom jeg oppfatter dette som et overgripende begrep som kan romme ulike aspekter ved veiledning (jf. Bjerkholt, 2013).

1.3 Kappens struktur

I kapittel 2 presenteres forskning på veiledning og utviklingen av veiledning i skolen i Norge og Sverige. I kapittel 3 presenteres det teoretiske og konseptuelle rammeverket avhandlingen hviler på. Metode presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres de tre artiklene som inngår i denne avhandlingen og dermed også funnene som besvarer forskningsspørsmålene skissert i kapittel 1. Diskusjonen i kapittel 6 er strukturert etter hva jeg anser som de viktigste diskusjonene for å besvare avhandlingens overordnede mål, nemlig å belyse hva som kan bidra til god veiledning. Her diskuteres sentrale tema dette arbeidet belyser på tvers av artiklene og forskningsspørsmålene. Jeg gjør dette ved å gå nærmere inn i temaene hva god veiledning kan være, hva veilederutdanning kan bidra med samt følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen. Til slutt presenteres konklusjoner, begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

2. Teori om veiledning

Forskning på veiledning foregår i ulike tradisjoner og kontekster. Denne avhandlingen trekker primært på litteratur om veiledning fra to felt: Utdanningsforskning og HRM-feltet (Human Resource Management).⁶ Begrunnelsene for veiledning kan være til dels kontrasterende innen disse to feltene, hvilket gir et fruktbart utgangspunkt for å belyse ulike mål for veiledning. I denne delen vil jeg tematisere hvordan ulike tilnærminger til veiledningsfeltet kan bidra til forståelsen av mål for veiledning som en del av en sosialisingsprosess. Presentasjonen er basert på et analytisk skille mellom to til dels kontrasterende syn på mål for sosialisering av begynnende lærere: (1) Ideen om sosialisingsprosessens mål som tilpasning til den kultur den begynnende lærer er i ferd med å bli en del av, med vekt på oppøving i praktiske ferdigheter for å fungere som de andre lærerne. (2) Ideen om at sosialisingsprosessens mål er utvikling av kritiske og reflekterende tilnærminger til lærerpraksis og kontekst. Det er da

⁶ Å benytte forskning fra HRM-feltet for å bidra til kunnskap om lærere, baserer seg på ideen om at forskning på andre arbeidstakergrupper er relevant for å forstå fenomener i skolen. En slik holdning kan imidlertid kritiseres for å være lite kontekstsensitiv og lite bevisst de spesielle karakteristikker som skiller læreryrket fra andre yrker. Når jeg likevel bruker kilder fra dette feltet, er det basert på en antakelse om at funn fra andre sektorer kan være relevante som utgangspunkt for å utvide forståelsen av skolebasert veiledning.

ikke de tekniske ferdighetene, men refleksjonsferdighetene som er fokuset i sosialiseringprosessen, og i veiledningen.

2.1 Ulike mål for veiledning

Jordell (1986, 2002) forstår veiledning som en del av en sosialiseringprosess, og beskriver sosialiseringbegrepet som mangefasettert og u håndgripelig, hvor skiller blant annet kan trekkes mellom forståelser av sosialisering som enveis (kun den som sosialiseres endres av konteksten) eller toveis (konteksten endres også). I denne avhandlingen forstås sosialisering som en prosess hvor begynnende lærere utvikler sine normer og verdier ved å begynne å praktisere som lærere.⁷ Allerede i Lacey's klassiker *The socialization of teachers* (1977) pekes det på en mulig motsetning i synet på sosialiseringen av begynnende lærere: «On the one hand there is the need to become effective and accepted within the school, on the other hand there is the desire to make the school more like the place in which the teacher would like to teach» (s. 136). Stålsett (2006) mener det er en «hovedmotsetning» i veiledningsfeltet mellom å se veiledning som en ledet kunnskapsoverføring på den ene siden og tilrettelegging for veisøkers arbeid til selv å finne svarene på den andre (s. 26).

Lacey (1977) beskriver tre alternative sosialiseringstrategier for lærere: strategisk ettergiveness (man er ikke enig i systemet, men later som), internalisert tilpasning (man internaliserer verdier og normer og utvikler seg til å bli som de andre) eller strategisk redefinering (man forsøker å endre systemet).⁸ Jordell (1986) skiller mellom sosialisering som (a) frembringer konformitet, hvor den som sosialiseres sees som passiv versus sosialisering som (b) legger grunnlag for selvaktualisering, hvor den som sosialiseres sees som aktiv. Basert på dette skillet presenteres i det følgende forskning på veiledning med utgangspunkt i et analytisk skille mellom (a) sosialisering med tilpasning som det overordnede målet og (b) sosialisering med utvikling av veisøkers kritiske refleksjon som det overordnede målet.⁹

⁷ Definisjonen er altså ment å åpne for forståelsen av sosialisering som enveis eller toveis (jf. Jordell, 1986).

⁸ En slik forståelse av sosialisering i læreryrket kan kritiseres for i liten grad å ta høyde for ulikheter innad i systemet. Menneskene som inngår i systemet vil ikke ha identiske verdier og oppfatninger, og det er derfor en overforenkling å anta at det er mulig å bli «som dem». En annen problematisering er relevant dersom sosialiseringen skjer i en skole med en kultur preget av kritisk reflekterende lærere. Gitt en slik setting kan man argumentere for at en sosialiseringprosess hvor veisøker utvikler kritiske og reflekterende evner kan beskrives som internalisert tilpasning.

⁹ Et slikt analytisk skille vil, i likhet med andre forsøk på å kategorisere og skille ulike former for sosialisering, kunne kritiseres for å være en overforenkling (Jordell, 1986). Jeg vil ikke skille mellom strategisk ettergiveness og internalisert tilpasning, men beskrive tilpasningssolisering som ett fenomen. Det er klart at en slik kategorisering er en forenkling, hvilket både kan tilføre noe til feltet, men også begrense et bidrag ved å

Ulike oppfatninger om veiledningens mål er videre antatt å ha implikasjoner for veiledningens form. Pajak (2000) skiller mellom fire ulike tilnærminger til veiledning: de opprinnelige tilnærmingene som vektlegger støtte og veileders bidrag til å utvikle veisøker på veisøkers vilkår, de teknisk-didaktiske tilnærmingene som vektlegger utvikling av hensiktsmessige handlinger og ferdigheter, de artistisk-humanistiske som vektlegger subjektets enestående opplevelser og de utviklings- og refleksjonsvektleggende tilnærmingene som legger vekt på fleksibilitet og utvidelse av forståelse. Pajaks (2000, 2003) kategorisering av veiledningsmodeller brukes i dette arbeidet for å belyse de kontradiktoriske vektleggingene i veiledning som en del av sosialisering til læreryrket.

2.1.1 Veiledning som strategi for tilpasningssosialisering

En ideell sosialisering kan forstås som den som bidrar til at den nyansatte fungerer best mulig i jobben på kort tid og deretter blir værende i jobben og yter godt. Van Maanen og Scheins arbeid om sosialisering i organisasjoner (1977) er svært mye sitert¹⁰ i forskning fra HRM-feltet som omhandler sosialisering. De definerer sosialisering slik: «Organizational socialization is then the process by which an individual acquires the social knowledge and skills necessary to assume an organizational role» (Van Maanen & Schein, 1977, s. 3). Sosialisering prosessen forstås som en overgangsfase hvor en ny arbeidstaker gradvis beveger seg fra å være en «outsider» til å bli en «insider» i en organisasjon (Bauer & Erdogan, 2011, s. 51). Gitt et slikt syn forstås den begynnende læreren som en som søker å finne seg til rette innen den eksisterende skolekulturen (Lacey, 1977; Lortie, 1975), hvilket ofte innebærer å søke støtte og hjelp fra andre (Feldman & Brett, 1983; Kram, 1988; Lortie, 1975). Den tilpasningen en nykommer gjør i denne sosialisering prosessen er beskrevet som en avgjørende medierende variabel som forklarer en betydelig del av sammenhengen mellom en organisasjons sosialiseringstrategier og utfallene for organisasjonen (Bauer, Bodner, Erdogan, Truxillo, & Tucker, 2007). Støtte fra andre er funnet å være viktig for nykommeres sosialisering prosess (Kammeyer-Mueller, Wanberg, Rubenstein, & Song, 2012). Opplevd

reduere nyansene. Det er videre verdt å bemerke faren ved å fremstille den som sosialiseres som et «tomt skall». Den som sosialiseres kan yte motstand og forsøke å endre sine omgivelser (i tråd med det Lacey kaller strategisk redefinering) eller vedkommende kan yte en passiv motstand som ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk, noe som Lacey benevner som strategisk ettergivenhet. Eksempelvis beskriver Jordell (1986) en mulig feilslutning hvor den som sosialiseres oppfattes som en passiv størrelse, kun som et produkt av sosialisering.

¹⁰ Sitert 3296 ganger på Google Scholar (tellingen ble gjort i mars 2016).

støtte er beskrevet som relatert til gunstige utfall av sosialiseringprosesser, som lav grad av intensjon om å slutte, at den nyansatte faktisk blir værende samt høy grad av følelsesmessig forpliktelse til jobben (Allen & Shanock, 2012; Baranik, Ruling, & Eby, 2010; Fisher, 1985). Forskning indikerer at veiledning bidrar til at ansatte føler seg forpliktet til jobben (Payne & Huffman, 2005), til opplevelse av anerkjennelse og bekreftelse (Noe, 1988) samt til at de ønsker å forbli i jobben (Lankau & Scandura, 2002; Payne & Huffman, 2005; Viator & Scandura, 1991). Slike funn kan bidra til å forsvare veiledningsordninger som gunstige for både de ansatte og for virksomheten.

Stålsett (2006) beskriver sosialisering som en prosess hvor «nye medlemmer gjennom interaksjon med omgivelsene etter hvert overtar organisasjonens verdier og holdninger som sine egne» (s. 133). Dette tilsvarer Lorties (1975) beskrivelse av sosialisering til læreryrket som konserverende «internalisering» av en kultur (s. 61). Når dette synet på veiledning fremmes i veiledningslitteratur fra utdanningskontekst, er det gjerne i sammenheng med det situerte perspektivet på veiledning (Greeno, 1997; Lave & Wenger, 1991). I denne tilnærmingen vektlegges hvordan kunnskap konstrueres i et praksisfellesskap eller «sosiale situasjoner» hvor redskaper eller representasjoner bidrar til å støtte og utvikle læring (Lave & Wenger, 1991, s. 11). Veiledere sees da som eksperter med viktig praksisbasert og kontekstualisert kunnskap (Tang, 2012). Dette er i tråd med det Pajak (2000) kaller *teknisk-didaktisk* forståelse av veiledning. Slik forståelse av veiledning forutsetter at noen handlinger som er mer hensiktsmessige enn andre, og at veisøker kan få innsikt i dette via veileder.

Det er tradisjon innenfor HRM-forskning for å bruke tilpasningssosialisering som et argument for hvorfor veiledning er formålstjenlig (Kuvaas & Dysvik, 2012). Imidlertid er det viktig å merke seg at det også i utdanningsforskning er bidrag som argumenterer for fokus på tilegning av nødvendige ferdigheter en lærer trenger for å utføre arbeidsoppgavene sine effektivt (eksempelvis Kirschner, Sweller, & Clark, 2006; Leinhardt & Greeno, 1986; Tickle, 1993). Videre er det ikke gitt at en eventuell tilegning av veileders oppfatninger og praksis utelukker en senere utvikling av individuell praksis som skiller seg fra veileders (Hawkey, 1998).

2.1.2 Oppøving i kritisk tenkning som mål for veiledning i sosialiseringprosessen

I utdanningsforskning argumenteres det ofte for at det er problematisk å vektlegge en reproduserende form for tilpasning overfor begynnende lærere (Ko, Fung-Lo, & Lee, 2012; Skagen, 2013; Jian Wang & Odell, 2007). For eksempel fremhever Stålsett (2006) at det er behov for andre perspektiver enn det som legger til grunn at en sosialiseringssprosess handler

om at «nybegynnere blir en del av en bestemt profesjonskultur» (s. 225). Storhaug og Sand (2011) beskriver hvordan veisøkere må få «hjelp til å se og endre dette» dersom de «er i ferd med å utvikle stereotype undervisningsstiler» (s. 29). Lauvås og Handal (1990) beskriver også veiledningens rolle i en sosialiseringssosialisering og beskriver at veiledningen skal fungere «som en motkraft til tilpasningssosialiseringen» (s. 58). Tilpasningssosialisering beskrives som «konserverende» og dermed i veien for «omstilling og nyorientering som er et klart krav til all virksomhet i dagens samfunn» (Lauvås & Handal, 1990, s. 86). Gitt et slikt syn på veiledningens hensikt er det nødvendig at veileder «utfordrer de nyutdannedes holdninger til og oppfatninger av egen yrkesutøvelse» (Storhaug & Sand, 2011, s. 21). Sundli (2002) hevder at veiledningsstrategien i *På egne vilkår* (Handal & Lauvås, 1983) er et relevant bidrag i forbindelse med å legge til rette for «livslang lærerlæring» (s. 91).

I forskning på veiledning som springer ut av skole- og utdanningsforskningen vektlegges å legge til rette for livslang læring, at enhver skal utvikle seg til å bli den beste lærer man kan bli på egne premisser, samt at man skal kunne forholde seg kritisk til trender og påvirkning utenfra (Bjerkholt, 2013; Bjerkholt, Ødegård, Søndena, & Hjordemaal, 2014; Handal & Lauvås, 1983; Tang, 2012; Walle-Hansen, 2011). Å utvikle læreres evne til kritisk refleksjon antas å være en forutsetning for at man skal kunne utvikle seg som individuelle lærere, og for å fremme utvikling av skolen som et læringsfellesskap (Lindgren, 2007; Simmie & Moles, 2012). Veiledning basert på slike idealer kan videre deles inn i undergrupper. Eksempelvis beskriver Pajak (2000) tre former for veiledning som kan bidra til å utvide forståelsen av vektlegginger i veiledning som har utvikling av veisøkers tenkning som mål. Han skiller mellom veiledning som karakteriseres av henholdsvis selvutforskning, subjektiv forståelse og utforskende refleksjon. Fokuset på kritisk tenkning er tydeligst i den siste av disse tre. Det selvutforskende og subjektive kan imidlertid ligge til grunn i tilnærminger som vektlegger oppøving i kritisk tenkning og refleksjon (Handal & Lauvås, 1983). Til tross for at Lacey (1977) beskriver sosialiseringssosialiseringen som begynnende lærere gjennomgår som en tilpasning til skolekulturen, trekker han også frem hvor viktig det er å se sosialisering som individuell tilpasning. Han hevder at standardiserte tilnærminger ikke er mulig i et yrke som læreryrket fordi utfordringene aldri er identiske: «As soon as one individual makes a move, the situation has changed» (s. 71).

De tilnærmingene til veiledning som fremhever viktigheten av kritisk refleksjon tar gjerne utgangspunkt i handlinger, for så å analysere de følelser og tanker som knytter seg til de praktiske handlingene (Handal & Lauvås, 1983; Storhaug & Sand, 2011). Et slikt fokus hviler på antakelser om at «kritisk refleksjon over hva vi kunne gjort på andre måter, vil øke

vår forståelse og utvikle vår yrkeskunnskap» (Storhaug & Sand, 2011, s. 22). Walle-Hansen (2011) mener sosialisering i læreryrket dreier seg om dannelse og konkluderer med at det er viktig at veileder har et «dialektisk dannelsesideal som rettesnor for arbeidet» (s. 72).

Refleksjon og nytenkning bør dermed være målet for veiledningen, ikke at den begynnende lærer skal få kjennskap til velprøvde strategier og rutiner (Sundli, 2009). Det skisserte skillet mellom oppfatninger om mål for veiledning i en sosialiseringsprosess er bakteppet i den videre presentasjonen av ulike former for veiledning.

2.1.3 Distinksjoner mellom ulike former for veiledning

Veiledning er blitt beskrevet som et uklart konsept det er vanskelig å gripe (Eby, Rhodes, & Allen, 2007). Det er også knyttet usikkerhet til under hvilke forhold veiledning fremmer gunstige utfall (Payne & Huffman, 2005). Flere har påpekt at grunnleggende antakelser eller verdier former veiledningen (Stålsett, 2006; Jie Wang & Kim, 2012; Jian Wang & Odell, 2007). Det foreligger også forskning som setter spørsmålstegn ved den optimistiske holdningen til hva veiledning kan bidra med (Augustiniene & Ciuciulkiene, 2013; Hobson et al., 2009). I noen studier argumenteres det til og med for at veiledning kan hemme veisøkers utvikling (Hobson et al., 2009; Hobson & Malderez, 2013; Hobson & McIntyre, 2013), og for at negative erfaringer for veisøker kan være resultatet av veiledning (Eby, Butts, Lockwood, & Simon, 2004; Harrison et al., 2006). Slike funn er spesielt interessante da de indikerer at veiledning ikke nødvendigvis er hensiktsmessig og dermed at veiledning kan ha til dels kontrasterende utfall.

Det er gjennomført flere studier som skiller mellom å beskrive ulike former for veiledning og utfall av disse. Eksempelvis har Eby et al. (2004) operasjonalisert negativ veiledning, Evertson og Smithey (2000) har skilt mellom veiledning fra veiledere med og uten opplæring, og Feiman-Nemser (2001) har beskrevet «educative» veiledning som «eksemplarisk» (s. 17). Hermann, Wichmann-Hansen og Jensen (2014) beskriver en form for veiledning de kaller «hands-on supervision»; en intervenserende og kontrollerende form for veiledning karakterisert av konkrete råd og modellering (s. 80). Stanulis og Russell (2000) beskriver «mentoring as jumping in», en form for veiledning hvor veileder deltar i veisøkers undervisning og viser egen praksis (s. 77). Richter et al. (2013) har operasjonalisert og målt utfall av veiledning som følger konstruktivistiske prinsipper, i motsetning til overføringsprinsipper.¹¹ Slike forsøk på å bidra til mer kunnskap om veiledning har det til felles at de forsøker å beskrive veiledning som skiller seg fra annen type veiledning for slik å

¹¹ I artikkelen brukes begrepet «transmissive principles» om overføringsprinsipper.

bidra til økt forståelse for hvordan veiledning kan virke. Konstruktene som er utviklet i dette arbeidet, kan sees som en forlengelse av arbeidet med å skille ulike typer veiledning fra hverandre for derved å belyse relevante aspekter ved veiledning.

Distinksjonen som ligger til grunn for arbeidet som presenteres i denne avhandlingen skiller mellom en form for veiledning karakterisert av veileders kommunikasjon av råd, vurderinger og klare tilbakemeldinger på den ene siden, og en form for veiledning som karakteriseres av veisøkers rom for refleksjon, åpenhet for ulike tilnærminger til læreryrket og en støttende relasjon på den andre siden. Avhandlingen introduserer begrepet *klar veiledning* som en benevnelse på det første. I *klar veiledning* vektlegges det Pajak (2000, 2003) beskriver som teknisk-didaktiske ferdigheter og veileders perspektiv. Det kan dermed synes som om *klar veiledning* forutsetter at tilpasningssosialisering er målet. Videre kan en slik form kritiseres for å i liten grad åpne for ideen om sosialisering som en toveisprosess (jf. Jordell, 1986; Lacey, 1977). Det etablerte begrepet *utviklende veiledning* (se eksempelvis Clutterbuck, 2004; Clutterbuck & Abbott, 2005; Kram, 1988) vektlegger det subjektive og utforskende (jf. Pajak, 2000, 2003) og åpner tydeligere for det Lacey (1977) beskriver som «strategisk redefinering», hvor veisøker kan bidra til å endre konteksten (s. 73). Kritikken av veiledning karakterisert av konkrete vurderinger og råd, samt tradisjonen som problematiserer tilpasningssosialisering, utfordres imidlertid i denne avhandlingen. Likeledes utfordres ideen om at kritisk refleksjon og problematisering i veiledning ivaretar veisøker ved å bidra til sosialisering som en toveisprosess (jf. Jordell, 1986, 2002; Lacey, 1977; Pajak, 2000, 2003).

2.1.4 Refleksjon i veiledning

Hva refleksjon er, er ikke entydig. Dewey beskrev, i 1909, refleksjon som en prosess som består av to elementer som er «involved in every reflective operation. These are: (a) a state of perplexity, hesitation, doubt; and (b) an act of search or investigation directed toward bringing to light further facts which serve to corroborate or to nullify the suggested belief» (Dewey, 1997, s. 3). Stålsett (2006) beskriver i tråd med Dewey refleksjon som en prosess hvor vi «snur oss, ser tilbake, kaster et lys over det som skjedde, dveler ved det» (s. 70). Også Schön refereres ofte til som en av dem som har bidratt til fokuset på refleksjon i praksis. Han skriver at når noen ønsker å hjelpe noen, eksempelvis en lærer til å tilegne seg ny innsikt eller nye ferdigheter, da er hjelperens «primary concern [...] to discover and help the practitioner discover what they already understand and know how to do» (Schön, 1991, s. 5). Ideene om refleksjon rundt egen lærerpraksis baserer seg gjerne på ideen om at lærere ved å reflektere

rundt egen praksis, blir bevisste på hvordan deres kunnskap og ferdigheter formes, hvilket vil bidra til å korrigere egne oppfatninger og gi ny innsikt (Kullman, 1998).

Ottesen (2007) bidrar imidlertid til utfordring av refleksjonsbegrepet ved å skille mellom tre ulike former for refleksjon i veiledning av begynnende lærere. Hun skiller mellom refleksjon som «induction» som bidrar til den begynnende lærers kjennskap til hvordan undervisning *utføres* («learning the how's of teaching»), refleksjon som «concept development» («learning about teaching») hvor den begynnende lærer utvikler sin innsikt i *læring*, og refleksjon som «imagined practice» hvor den begynnende lærer utforsker alternative handlinger («transcending the constraints of the practice») (s. 37–39). Ottesen (2007) åpner for at veisøkers respons på veileders forslag til hvordan veisøker kan handle, kan forstås som refleksjon. I denne avhandlingen er en slik åpning av refleksjonsbegrepet relevant for å argumentere for veileders perspektiv i veiledningen.

2.2 Veiledningskontekst

Konteksten et veiledningsforhold finner sted i vil ha betydning for interaksjonen og utvekslingen (Fransson, 2015; Pennanen, Bristol, Wilkinson, & Heikkinen, 2015). Verdiene som ligger til grunn for utdanningssystemet i Norge og Sverige er beskrevet som sammenfallende. Eksempelvis står ideen om enhetsskolen, basert på en «egalitarian philosophy» tradisjonelt sterkt i Norge og Sverige og er omtalt som et uttrykk for sosialdemokratiske verdier (Blossing, Imsen, & Moos, 2013, s. 1; Helgøy & Homme, 2006), og politisk styring av utdanningssektoren har tilsvarende trekk i Norge og Sverige (Arnesen & Lundahl, 2006; Telhaug, Asbjørn Mediås, & Aasen, 2006). Moos (2013) og Blossing et al. (2013) argumenterer for at det er relevant å bruke benevnelsen «Nordic educational leadership» basert på likhetene mellom de nordiske land (s. 223). Moos, Johansson og Skedsmo (2013) sammenlikner «Nordic school leadership» med skoleledelse i andre land basert på likheter mellom Norge, Sverige og Danmark. Møller (2009) beskriver de skandinaviske land som «geographically, historically, linguistically, and culturally very close» og med politiske, økonomiske og sosiale bånd mellom landene som gjør det relevant å fokusere på Skandinavia som en enhet når man skal undersøke skoleledelse (s. 166).

Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) og Tiplic, Lejonberg og Elstad (under publisering) har undersøkt begynnende læreres intensjon om å slutte i henholdsvis Norge og Sverige, og finner mønstre med likhetstrekk i de to landene; det er kontekstuelle faktorer og forhold på organisasjonsnivå som ser ut til å ha størst forklaringskraft relatert til intensjon om å slutte. Implementeringen av veiledningsordninger i Norge og Sverige har til felles at de har som mål

å beholde lærere i yrket. Videre er det likheter mellom Norge og Sverige når det gjelder fremveksten av veiledningsordninger, kontekstuelle forhold som antas å være viktige samt ideer om hva god veiledning kan være. Samtidig er det også betydningsfulle forskjeller mellom de to landene, eksempelvis når det gjelder rammebetingelser for veiledning og skoling av veiledere.

Mens ideen om veiledning som en del av lærerutdanningens praksis har stått sterkt lenge, har satsingen på veiledning av nyutdannede særlig økt etter år 2000. Ideen om at nyutdannede lærere bør motta veiledning, er i Norge omtalt i alle stortingsmeldinger som omhandler lærerutdanning eller kvalitet i skolen siden 1996 (Bjerkholt, 2013). I 1997 vedtok Stortinget at det skulle settes i gang forsøk med oppfølging av nyutdannede lærere og det nasjonale prosjektet «Veiledning av nyutdannede lærere» ble etablert. Dette ble drevet som pilotprosjekt fra 2000 til 2002. Fra 2003 ble tilbudet finansiert av staten med sikte på å få til en ordning for nyutdannede lærere i samtlige fylker (Dahl, 2006). I 2010 inngikk Kunnskapsdepartementet og KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) en intensjonsavtale med mål om at alle nyutdannede lærere skulle ha en veileder fra høsten 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I Sverige ble det i 1995 inngått en avtale mellom lærernes interesseorganisasjoner og kommuneforbundene som innebar at nyutdannede lærere hadde rett til en veileder. Begrunnelsen for ordningen var at den skulle gi de nyutdannede en god start, bidra til profesjonell utvikling samt å beholde dem i yrket (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis, & Rohtma, 2008; Kemmis et al., 2014; Skolinspektionen, 2014; Utbildningsutskottet, 2010). I 2005 opphørte imidlertid retten til en veileder, og det ble opp til lokale aktører i skolene å videreføre veilederordninger (Fransson, 2012a). I 2011 ble ordningen med lærerlegitimasjon innført, begrunnet med at den skulle motvirke tendensen til at «too many unsuitable teachers slipped through the teacher education assessment net» (Gerrevall, 2014, s. 9). Mange veiledere havnet i en situasjon hvor det ble forventet at de skulle bidra til rektors vurdering av hvorvidt en nyutdannet lærer var kompetent, hvilket ble beskrevet som problematisk (Gerrevall, 2014; Gustafsson & Fransson, 2012). Også i Skolinspektionens rapport (2014) kommer det frem at noen lærere påpeker det problematiske ved å skulle «öppna sig» eller stille de spørsmål man faktisk ønsker å stille til en veileder som senere skal vurdere om man er kompetent i jobben (s. 17). Det var også flere utfordringer knyttet til utformingen av sertifiseringsordningen, og ordningen ble avskaffet i 2014 (Edling, 2011; Gerrevall, 2014; Skolinspektionen, 2014; Solbrekke & Englund, 2014).

Kontekstuelle betingelser er antatt å være relevante for hva slags veilederpraksis som vektlegges (Hobson et al., 2009; Kemmis et al., 2014; Pajak, 2000; Rajuan, 2012). For eksempel er kvalitetsstandarder antatt å bidra til en mer vurderende praksis (Hobson & Malderez, 2013). Hvorvidt veiledere er involvert i sertifisering av kommende lærere, vil antakelig også ha betydning for hvor vurderende deres praksis er (Gustafsson & Fransson, 2012; Hobson et al., 2009; Lejonberg, 2014). Sveriges periode med sertifiseringsordning er beskrevet som et midlertidig avbrudd i en veiledningstradisjon karakterisert av veiledere som støtter veisøkere (Kemmis et al., 2014). Det typiske er ifølge Kemmis et al. (2014) at en veileder «assists the mentee in the development of their professional practice in the job» (s. 159). Lindgren (2005) beskriver veiledning i Sverige som karakterisert av samtaler hvor veisøker har «the possibility to talk confidentially with a more experienced teacher without the fear of judgement» (s. 259). Kemmis et al. (2014) trekker frem Sverige som en «arketype» på et veiledningssystem karakterisert av støtte, og nevner også Norge som eksempel på det samme (s. 154). Også i Norge er det forventet at veiledere for nyutdannede lærere skal støtte veisøkere, ikke formelt vurdere dem (Ulvik & Sunde, 2013).

2.2.1. Satsing på veilederutdanning

En forskjell mellom veiledningskonteksten i Norge og Sverige knytter seg til skolering av veiledere. Mens Norge har satset på en relativt omfattende og formell veilederutdanning (Helleve & Langøren, 2010; Ulvik & K. Smith, 2011; Ulvik & Sunde, 2013), er veilederutdanning mindre utbredt i Sverige. Nasjonale retningslinjer i Norge fastslår at veilederutdanning skal bidra til kunnskap om temaene «veiledning, kommunikasjon og samspill», «læring og lærerarbeid», «organisasjon, kultur og innovasjon» samt «profesjonskunnskap» (GNIST, 2010, s. 5). Disse temaene skal danne utgangspunkt for kritisk analyse av og refleksjon over lærerarbeid og veiledning. Tilbudet skal være et videreutdanningstilbud til lærere på inntil 30 studiepoeng. Den norske satsingen på veilederutdanning er beskrevet som «unik» i internasjonal sammenheng av K. Smith og Ulvik (2014, s. 265).

Når Skolinspektionen (2014) i Sverige vurderer veiledernes kompetanse til å fungere som veiledere, undersøker de imidlertid om veiledere og veisøkere har undervisningskompetanse i samme fag, om veilederen er «legitimerad» og om vedkommende har «tillräcklig erfarenhet för yrket», uten å nevne veilederutdanning (s. 21). Det svenske Skolverket har utviklet en *kompetanseprofil* som skal være utgangspunkt for planlegging og

gjennomføring av veiledning i introduksjonsperioden (Skolinspektionen, 2014; Skolverket, 2013). I Norge utvikles planer for å sikre kvalitet og progresjon i veiledningen av veiledere, gjerne som en del av veilederutdanningen.

2.2.2. Kontekstuelle utfordringer: underdekning og status

Skolesektoren i både Norge og Sverige er antatt å møte store utfordringer i tiden fremover ettersom nyutdannede lærere slutter, nye krav til lærere innføres og mange erfarne lærere vil gå av med pensjon (Gjefsen, Gunnes, & Stølen, 2014; Lindgren, 2005; Statistiska centralbyråen, 2012, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015a). I Norge ble prognosene for underdekning av lærere estimert til en mangel på i overkant av 11 000 årsverk i 2012 (Roksvaag & Texmon, 2012). Prognosene ble endret i 2015 slik at de nå viser underdekning av grunnskolelærere, men ikke av andre typer lærere frem mot 2040 (Gunnes & Knudsen, 2015). De nyeste estimatene tar imidlertid ikke høyde for de skjerpede kompetansekravene som vil gjelde uten unntak fra 2024 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Utdanningsdirektoratet (2015b) estimerer at 29 000 lærere ikke oppfyller kravene om undervisningskompetanse i norsk, engelsk og matte.

Estimatene for hvor stor lærermangelen vil være i Sverige varierer fra 22 000 lærere i 2020 (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014) til mangel på 43 600 lærere i 2020 og 65 600 lærere i 2025 (Läraryrket, 2015). Etter at Sverige tok imot mange flyktninger i 2015, ble lederen i Läraryrket sitert på at rekrutteringsbehovet kunne komme opp mot 90 000 heltidsstillinger frem mot 2019. Hun hevder videre at problemet med underdekning kommer av «att läraryrket är för lågt värderat» (svt.se, 2016). Utsagnet støttes av resultater fra Teaching and Learning International Survey (TALIS) som viser at Sverige er det landet hvor størst andel (omtrent 62 %) av respondentene i TALIS svarer at de er «svært uenige» i en påstand om at læreryrket er verdsatt i samfunnet (OECD, 2014, s. 187). Bare 5 % var enige eller svært enige i påstanden (OECD, 2014). Samtidig oppgir stadig flere lærere at de ønsker å endre yrke (OECD, 2015; Statistiska centralbyråen, 2014). Til sammenlikning ligger Norge omtrent på snittet av inkluderte land i TALIS når det gjelder læreres vurdering av læreryrkets status i samfunnet, med litt over 30 % som sier seg enige eller svært enige i at samfunnet verdsetter læreryrket. Omtrent 16 % var helt uenige i påstanden (OECD, 2014). Sverige har også mange nyutdannede lærere som ikke er ansatt i den delen av utdanningssystemet de ønsker (Corneskog & Lundkvist, 2006). OECD beskriver Sverige som «a school system in need of urgent change» (2015, s. 11), og anbefaler «a long-term human resource strategy» for å bidra til et bedre skolesystem (s. 13).

2.2.3 Hva vurderes som god veiledning i Norge og Sverige?

Handal og Lauvås bok *På egne vilkår* ble publisert for første gang i Sverige i 1982 og i Norge i 1983. Beskrivelsene av veiledning herfra er senere blitt kjent som handlings- og refleksjonsmodellen, og har hatt stor betydning for hva som har vært ansett som god veiledning av begynnende lærere i Norge (Mathisen & Bjørndal, 2007; Skagen, 2013; Sundli, 2001, 2002). I en gjennomgang av litteraturlistene for veilederutdanningene i Norge finner Rambøll (2015) at de forfatterne som er representert på litteraturlistene ved flest veilederutdanninger er Handal og Lauvås. Sundli (2002) beskriver at «strategien i *På egne vilkår* utgjør ekspertteknikken som garanterer profesjonalitet» for veiledere og at strategien har en «dominerende plass» i studieplaner, terminologi og eksempler i skolering av veiledere (s. 112). Også i svensk kontekst er ideene til Handal og Lauvås beskrevet å ha bidratt til en «revolutionerende förändring av diskussionen om handledningssamtalet» (Emsheimer, 2005, s. 36; Emsheimer & Göhl, 2014, s. 42), hvilket innebar at veiledningen ble løftet til «ett högre plan» ved å fokusere på begrunnelser for handling (Emsheimer & Göhl, 2014, s. 42).

Ideene om veiledning presentert i *På egne vilkår* vektlegger en tilbaketrukket veilederrolle samt hvor viktig det er at veisøker reflekterer over egen «praksisteori» (Handal & Lauvås, 1983, s. 14), noe som senere omtales «i en litt presisert form – som ‘praktisk yrkest teori’» (Lauvås & Handal, 1990, s. 6). Praksisteori er forstått som de bakenforliggende ideer om læring og undervisning som ligger til grunn for de beslutninger en lærer gjør i sitt profesjonelle virke (Handal & Lauvås, 1983), eller som et «teoretisk konstrukt» hvor man «antar at det finnes en slik privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt, og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (Lauvås & Handal, 1990, s. 111). En av de viktigste oppgavene til veilederen blir å bidra til å avdekke og sette ord på denne praksisteorien og utfordre veisøker til å vurdere egne til grunnliggende oppfatninger: «Ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen» (Lauvås & Handal, 1990, s. 45).

Ideene fra *På egne vilkår* er beskrevet å flytte fokus i veiledningssamtalene fra forestillinger om hva som er god undervisning «till vidare resonemang om tankar bakom undervisningsupplägg, skälen för olika handlingar, teorier och värderingar» (Emsheimer, 2005, s. 36). Det er veisøkers vurderinger, ikke veileders, som skal ligge til grunn for å vurdere praksis (Handal & Lauvås, 1983). Handal og Lauvås (1983) og Lauvås og Handal (1990) poengterer at veileder bør holde tilbake klare råd og tilbakemeldinger. Lauvås og

Handal (1990) hevder at «lærersykdommen er belæring», samt at «sjansen er stor for at læreren, uten å ville det, doserer om det ene emnet etter det andre og synes mer opptatt av alt det som finnes inni eget hode enn av den personen som sitter ved siden av» (s. 17). I tråd med dette hevder Svee og Amundsen (2011) at «en fallgrube for veiledere er at vi kan tre løsninger ned over hodet på dem vi veileder» og de advarer veiledere mot å gi råd (s. 93). Også Sundli (2002) oppfordrer til å holde tilbake trangen til å gi råd til tross for at det «ikke uten videre [er] enkelt for den velmenende veilederen å holde tilbake fasitsvar og triks studentene forventer, for å fremme deres egen refleksjon og selvstendighet. I verste fall må en slik veileder tåle å bli upopulær» (s. 106). Også Lindgren (2009) argumenterer for at veiledere skal være diskusjonspartnere som ikke skal veilede «utifrån egna erfarenheter, utan att utmana adeptens tänkande och genom strukturerande konsekvensanalyser underlätta dennes val och ställningstaganden» (s. 153). Lauvås og Handal (1990) understreker sitt budskap slik: «Det er altså *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den veiledningen basert på handling og refleksjon dreier seg om*» (s. 47). Denne formen for veiledning kalles også «reflekterende veiledning» (Handal, 2007, s. 26). Når de presenterer sitt arbeid på engelsk, er boktittelen *Promoting Reflective Teaching* (Handal & Lauvås, 1987). Ideene fra disse bidragene har likhetstrekk med Pajaks beskrivelser av «reflective practice» i veiledning (2000, s. 249) og det som er beskrevet som et «paradigme» i lærerutdanning kalt «the reflective professionals», hvor målet er å skape reflekterende praktikere som tenker kritisk om eget arbeid og kan analysere og vurdere undervisning (Jedemark, 2006, s. 24). Handal og Lauvås (1990) har referert sentrale forfattere som Zeichner og Schön i forbindelse med utvikling av tilnærminger som vektlegger reflekterende deltakere.

Handlings- og refleksjonsmodellen har blitt kritisert for å ha et ensidig fokus på refleksjon på bekostning av utvikling av praktiske ferdigheter begynnende lærere trenger (Skagen, 2013). Skagen reiser i sin avhandling (1998) spørsmålet om hvorvidt utbredelsen av oppfatninger om veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen bidrar til at veisøkere går glipp av potensiell profesjonell utvikling ettersom veilederen reduseres til en tilbaketrukket rolle som dialogpartner. Kvale (2007) setter spørsmålstegn ved hvorvidt det er ønskelig å utjevne forholdet mellom veiledere og veisøkere til et mer symmetrisk forhold. Videre er positive aspekter ved veiledning hvor veileder viser frem egen praksis som eksempel på god yrkesutøvelse også blitt løftet frem (Skagen, 1998, 2007). Stålsett (2006) argumenterer også for å gi råd i veiledning. Men samtidig understreker hun, i tråd med

anbefalingene til Handal og Lauvås (1983), at det er avgjørende at veileder først arbeider seg «fram til veisøkers modell av virkeligheten» (s. 26).

Anbefalingene og synet på god veiledning som ble presentert av Handal og Lauvås (1983) er beskrevet som en kontrast til det som hadde vært tradisjonen i veiledning av lærerstudenter frem til da (Emsheimer, 2005; Skagen, 1998). Tidligere hadde det vært vanlig med sterke øvingslærere som viste sin praksis for kommende lærere, hvilket angivelig innebar et press på de kommende lærerne om å tilpasse egen praksis til den som ble vist fram av øvingslæreren. Begrepet *kameleon-effekten* ble brukt for å beskrive hvordan lærerstudenter angivelig ble eksperter i å tilpasse seg den veilederen som til enhver tid var ansvarlig for dem (Skagen, 2007). For å forstå utbredelsen og betydningen av handlings- og refleksjonsmodellen, er det relevant å skjule til samtidige endringer i samfunnet og pedagogikken for øvrig. Kroksmark (2007) beskriver hvordan svenske pedagogikkstudier på 1970-tallet var influert av tanker om de undertryktes pedagogikk, frigjøring og kritikk av etablerte samfunnsnormer. Tilsvarende beskriver Bjerkholt (2013) hvordan idealer om «frihet, likhet og brorskap» påvirket pedagogikken og dermed også veiledningsfeltet i Norge på samme tid (s. 70).

Empirisk prøving og kritisk gjennomgang av evidensgrunnlaget for ideer i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen har fått lite plass i veiledningslitteraturen i Norge og Sverige. Handal og Lauvås (1983) presenterer ingen systematisk innhentede data som tjener som evidensgrunnlag for den tilnærmingen til veiledning de argumenterer for. De beskriver selv at de baserer seg på «egne erfaringer gjennom å arbeide med veiledning av lærere i yrkespraksis og med kvalifisering av veiledere» (Lauvås & Handal, 1990, s. 6). Skagen (2013) understreker at «handlings- og refleksjonsmodellen er ikke en forskningsbasert modell eller teori» (s. 32).

Praktiseres idealene fra handlings- og refleksjonsmodellen?

Flere bidrag omhandler hvorvidt vektleggingen i handlings- og refleksjonsmodellen også er synlig i den veiledningspraksisen som foregår i vår kontekst. Ottesen (2006) finner at lærerstudentene som er i praksis «are learning to act in a conventional manner» (s. 70). I tråd med dette beskriver Sundli (2001) at veiledningen hun fikk innsikt i så ut til å være basert på grunnleggende ideer om overføring av veileders tilnærming til veilederrollen, hvilket hun beskriver som «veiledning som kloning» (s. 66). Hun beskriver et fokus på det konkrete «handlingsnivået» (s. 159), karakterisert av «studenter som gir uttrykk for ønske om tips og råd, fasitsvar og gitte kunnskaper mer enn selvstendighet, forskningspreget arbeid og

refleksjon over egen praksisteori, selv om det i beste fall skjer en utvikling fra første til tredje studieår» (s. 25). Lauvås og Handal (1990) beskriver også erfaring med at veiledere kommuniserer egne vurderinger og ideer: «Erfaring fra veiledning innenfor en rekke yrker tyder på at veiledere [...] har problemer med å la være å dosere sitt syn og å overtale og påvirke i den retning en selv står for» (s. 45). Også lærerutdanningene møter kritikk for at de ikke lykkes med å utvikle begynnende lærere til «reflekterende praktikere» (Jedemark, 2006, s. 42).

I sammenheng med at flere har funnet at idealene fra handlings- og refleksjonsmodellen ikke etterleves i praksis, er det også relevant at forskere peker på vanskelighetene veiledere har med å bidra til at veisøkere reflekterer på en utviklende eller hensiktsmessig måte. Sundli (2002) hevder at refleksjonen som tilsynelatende finner sted i veiledningen er grunn og ikke virkelig utfordrer veisøkers grunnleggende antakelser. Hun peker på at veiledere hevder at refleksjon er målet for veiledningen, men at de «gir et innhold på refleksjonsbegrepet som gir lite substans» (s. 25). Bjerkholt et al. (2014) beskriver også hvordan det å få til *kraftfull refleksjon* i veiledningssamtaler er utfordrende. Også Handal (2007) spør hvorvidt det er mer overkommelig for veiledere å vise egen praksis samt å vurdere veisøkeres praksis, enn det er å drive refleksjonsbasert veiledning. Han beskriver det å forsøke å bidra til profesjonell utvikling med veisøkers praksisteori som startpunkt og veisøkers vilje og ferdigheter til refleksjon som middel som utfordrende, men argumenterer likevel for en slik tilnærming. Sundli (2002) oppsummerer sitt avhandlingsarbeid med å skrive at «det som har overrasket meg mest i min egen undersøkelse» blant annet er bruken av veiledningsstrategien fra *På egne vilkår* (s. 162). Dette har å gjøre med at «retorikken om refleksjon på egne vilkår kolliderer med opplevd praksisdiskurs» (s. 163) ettersom det er «mangel på refleksjon og kritisk vurdering» i veiledningen (s. 164). Gitt tradisjonen for å ta til orde for refleksjonsbasert veiledning og for en veilederrolle karakterisert av tilbakeholdenhet med råd og egne vurderinger, er det interessant å finne ut i hvilken grad veiledere faktisk har synspunkter som er i overensstemmelse med handlings- og refleksjonsmodellen samt å belyse sammenhenger mellom veilederrollen, antakelser om veiledning og andre relevante variabler. Videre er det interessant å belyse utfall av veiledningen for veisøkere.

3. Teoretisk og konseptuelt rammeverk

I dette arbeidet forstås veiledning som utvekslingsprosesser i overgangen til læreryrket. Lortie beskrev i 1975 ordningene med overgang fra lærerstudent til praktiserende lærer som «primitive», ettersom den begynnende læreren raskt ble overlatt til seg selv og forventet å fungere like godt som kollegaer med mye erfaring (s. 59). Betegnelsen «offentlig ensomhet» er brukt om læreres yrkessituasjon (Jordell, 1986). I dag er lærere mindre ensomme i sin yrkesutøvelse, og profesjonell utvikling er anerkjent som en del av en større helhet, som et fenomen som realiseres i et kollektiv. Lave og Wenger (1991) satte fokus på kollektive prosesser i profesjonell sosialisering ved å sette søkelys på hvordan noviser gikk fra legitim perifer deltakelse til å bli legitime deltakere i et praksisfellesskap (Sorensen, 2012). Ved å undersøke oppfatningene og opplevelsene til de individene som inngår i veiledningen, fokuserer denne avhandlingen på veiledning som utveksling i interaksjonen mellom veileder(e) som enkeltindivid(er) og veisøker(e) som enkeltindivid(er). Kollegiet og skolekulturen utvekslingene finner sted i vil ha innvirkning på veiledningssituasjonen og individene som inngår i denne.

Valget av individet som utgangspunkt for å forstå større systemer kan forstås med utgangspunkt i ideen om *metodologisk individualisme*, hvilket innebærer at systemer eller helheter forstås med utgangspunkt i de aktørene som inngår i systemet (Brodbeck & Brodbeck, 1968; Elster, 2015). Prinsippet legger til grunn at individets handlinger, og dermed også utveksling mellom individer, forklares med vurderinger av utfall av handlingsalternativer, men også av emosjoner. Et individs emosjoner, preferanser, ønsker, oppfatninger og tolkning av informasjonen som er tilgjengelig, vil ha betydning for individets handlinger (Elster, 2015). Arbeidet som presenteres i denne avhandlingen baserer seg altså på et prinsipp om at fenomener som veiledning i overgangen til læreryrket kan forstås med utgangspunkt i individet. Videre baserer arbeidet seg på en forståelse av individets handlinger som styrt av rasjonelle vurderinger, men også av subjektive emosjoner. For å forstå rollen individets emosjoner spiller i interaksjoner, er Social Exchange Theory (SET) en relevant teoretisk inngang.

3.1 Social Exchange Theory (SET)

I artiklene som presenteres i denne avhandlingen brukes «exchange» om utvekslinger hvor lærere bidrar overfor hverandre eksempelvis i veiledning. Allerede Lortie (1975) brukte ordet «exchange» om interaksjon mellom lærere for å betegne hvordan de hjelper og bidrar overfor

hverandre (s. 76). Veiledning er ikke bare et spørsmål om hensiktsmessige utfall for veisøkere, men også for veiledere og for organisasjonen for øvrig. Slike ønskede utfall for en arbeidsplass er funnet i forskning; veiledning er for eksempel funnet å ha sammenheng med at ansatte er innstilt på å gjøre mer enn det minimum de er betalt for å gjøre i en organisasjon (Kuvaas, Buch, Dysvik, & Haerem, 2012), for ansattes intensjon om å bli værende på den arbeidsplassen de har (Cropanzano & Mitchell, 2005; Payne & Huffman, 2005; Rhoades, Eisenberger, & Armeli, 2001; Richard, Ismail, Bhuian, & Taylor, 2009), for at ansatte har en klar oppfatning av rollen sin (Kowtha, 2011), samt for følelsesmessig tilknytning til den yrkesutøvelsen som er i fokus (Christophersen, Elstad, & Turmo, 2015; Payne & Huffman, 2005; Richard et al., 2009; Shore, Tetrick, Lynch, & Barksdale, 2006). Også økt selvvinnsikt hos veiledere er beskrevet som et positivt utfall av veiledning (Stanulis & Russell, 2000).

I denne avhandlingen, hvor søkelyset rettes mot veilederes oppfatninger om veiledning, hva som kan bidra til hensiktsmessig utveksling i veiledning, mot følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen, samt mot veisøkeres opplevde utbytte av utvekslingsprosessene i veiledningen, er det relevant å bruke en teoretisk innfallsvinkel som vektlegger underliggende forventninger og normer som styrende for utveksling som finner sted mellom mennesker som inngår i et samhandlingsforhold. Det teoretiske fundamentet for denne avhandlingen er SET. Denne teorien baserer seg på premisset om at sosiale og materielle ressurser utveksles i sosial interaksjon mellom mennesker. Mens Economic Exchange Theory forutsetter at utveksling styres av en rasjonell vurdering av hva noe er verdt, tar SET høyde for at menneskelig utveksling også styres av kriterier som opplevd maktfordeling mellom involverte aktører og normer om forventet gjensidighet. Gjensidigheten innebærer at dersom du gir noe i et forhold, forventer du også å få noe igjen. Vurderingen en aktør har av byttet er basert på en rasjonell nyttevurdering, samt på emosjoner som dedikasjon for jobben og følelsesmessig forpliktelse til det å yte godt. Videre har hva aktørene forventer å gi og å få sammenheng med rolleoppfatninger i utvekslingsforholdet (Homans, 1961; Blau, 1964).

Fokuset i ulike studier som anvender SET varierer avhengig av hvilken form for utveksling man er interessert i å forklare, men en fellesnevner er antakelsen om at individer utveksler ressurser og søker balanse i hva de gir og hva de mottar i denne prosessen (Takeuchi, M. Wang, Marinova, & Yao, 2009). Normene som ligger til grunn for utvekslingen omtales gjerne som en psykologisk kontrakt, det vil si en implisitt avtale om hva man forventes å gi og ta, basert på forventningen om gjensidighet (Shore et al., 2006). Elstad, Christophersen og Turmo (2011) viser at norske lærere som rapporterer at de i stor grad drives av sosiale

aspekter også rapporterer høyere grad av tilbøyelighet til å yte mer enn det minimum som er forventet av dem. De som rapporterer at de drives av økonomiske insentiver rapporterer ikke at de gjør mer enn et minimum i jobben. Dette indikerer at sosial utveksling er viktig for å forklare hvorfor noen lærere legger ned en ekstrainsats i jobben. At sosial utveksling er viktig for å forklare læreres innsats i jobben, er videre et argument for å bruke SET som teoretisk innfallsvinkel for å si noe om de involverte aktørers oppfatninger og følelsesmessige forpliktelse relatert til veilederrollen.

En kritikk mot SET vil være at perspektivet ikke i tilstrekkelig grad tar høyde for at individuell utveksling finner sted i en større helhet. Normene som styrer utvekslingsprosessene og rollebasert makt må sees i sammenheng med de kollektive prosessene som skjer i en organisasjon (Grønn, 2010). Imidlertid kan det å fokusere på individet og interaksjonen mellom veileder og veisøker sees på som utgangspunkt for å forstå veiledning som en del av kollektive prosesser. Den sosiale utvekslingen studeres altså på individnivå, men det ligger til grunn at konteksten er av betydning for individets handlinger. Eksempelvis vil opplevd forpliktelse til fellesskapet og sosiale normer være av betydning for individets vurderinger og handlinger. Dermed er en faktor som skolekultur «til stede» via sosiale normer og kontekst som influerer individenes valg i samhandlingen. Fokuset på interaksjon som en utveksling mellom individer gir oss et skjerpet fokus på de aktørene som er i kjernen av de utviklingsprosessene et veiledningsforhold består av.

Tilpasning og sosialisering av begynnende arbeidstakere er beskrevet som et uklart konstrukt som det er utfordrende å gripe (Bauer et al., 2007; Song, Chathoth, & Chon, 2012), og det er blitt etterspurt mer forskning som utforsker utvekslingsforholdene begynnende ansatte opplever (Shore et al., 2006). Dette bidraget beskriver forhold ved veiledning med SET som teoretisk perspektiv, og kan dermed sees som et tilsvar på en slik oppfordring. SET er et hensiktsmessig teoretisk rammeverk i dette arbeidet ettersom det legges til grunn at utvekslingen som foregår mellom veiledere og veisøkere er kjernen i veiledningsforholdet (Ensher, Thomas, & Murphy, 2001; Richard, Ismail, Bhuian, & Taylor, 2009; Young & Perrewé, 2000).

3.1.1 Følelsesmessig forpliktelse som nøkkelvariabel i sosial utveksling

Følelsesmessig forpliktelse betegner dedikasjon til en rolle, forstått som at man føler seg forpliktet til å yte i en rolle man innehar. Følelsesmessig forpliktelse er ansett som en

nøkkelvariabel i relasjoner hvor sosiale utvekslinger skjer. Dedikasjonen gjør at mennesker ønsker å gjøre en god jobb, hvilket igjen sannsynliggjør at de faktisk presterer godt (Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002). Basert på dette, kan vi anta at dersom vi ønsker å legge til rette for god veiledning i skolen, er det interessant å vite mer om hva som bidrar til veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen.

Forpliktelsen man opplever til jobben er et sammensatt konstrukt og ulike nyanseringer av slik forpliktelse har blitt gjort i forskningslitteraturen (Meyer & Herscovitch, 2001). Meyer og Allen (1991) samt Meyer, Allen og C. A. Smith (1993) utviklet og testet tre former for forpliktelse relatert til ens jobb: *continuance commitment*, *normative commitment* og *affective commitment*. De tre variantene av opplevd forpliktelse, skiller seg fra hverandre ved hvilke jobbrelevante aspekter de formes av. *Continuance commitment* er den formen for forpliktelse som skapes av hvilke alternative jobber man opplever å ha tilgang til samt de investeringer man allerede har gjort i den jobben man har. *Normative commitment* er knyttet til erfaringer med organisatoriske rammer og strukturer for å rekruttere og beholde ansatte. Mens *affective commitment* er den formen for opplevd forpliktelse som er knyttet til jobbrelevante erfaringer og benevner ønsket om å forbli medlem av et fellesskap basert på en emosjonell tilhørighet (Meyer et al., 2002). I de engelskspråklige artiklene bruker jeg begrepet *affective commitment* om det jeg omtaler som *følelsesmessig forpliktelse* eller dedikasjon til veilederrollen i denne kappeteksten. Det er altså opplevelsen av delte verdier, personlig engasjement og det at man identifiserer seg med jobben som skaper følelsesmessig forpliktelse til jobben (Meyer & Allen, 1991; Meyer & Herscovitch, 2001). Videre fant Meyer et al. (2002) at det var følelsesmessig forpliktelse som hadde størst forklaringskraft når det gjaldt sammenhenger med variabler som hvorvidt man ønsker å slutte i jobben, jobbprestasjoner, om man yter mer enn det minimum som er forventet samt generell trivsel og mentalt velvære (Meyer et al., 2002).

Følelsesmessig forpliktelse er funnet å være relatert til ulike ønskede utfall for organisasjoner, slik som bedre ytelse på jobben (Meyer et al., 2002; Takeuchi et al., 2009), engasjement knyttet til jobbutøvelsen (Rhoades et al., 2001), tilstedeværelse på jobb (Meyer et al., 2002), ekstra innsats (Colquitt, Scott, & LePine, 2007), involvering i jobb-initierte aktiviteter (Meyer & Herscovitch, 2001), arbeidstakeres anstrengelser for å bidra til at organisasjonen når sine mål (Meyer & Herscovitch, 2001), samt at man frivillig engasjerer seg i å bidra overfor andre (Hartmann, Rutherford, Feinberg, & Anderson, 2014). Ansattes følelsesmessige forpliktelse er også funnet å være negativt relatert til kontraproduktiv adferd,

som problematferd, truende adferd, motarbeidelse av sikkerhetsprosedyrer, forsentkomming og fravær (Colquitt et al., 2007). Videre er det funnet sammenhenger mellom følelsesmessig forpliktelse og positive utfall for arbeidstakere selv, som mindre stressopplevelse og mindre konflikt mellom jobb og familie (Meyer et al., 2002). I utdanningsforskning er opplevd forpliktelse, forstått som et positivt, følelsesmessig bånd mellom en lærer og den skolen man jobber på, ansett som et kvalitetsaspekt ved skolens ansatte (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012; Firestone, 1996; Ingersoll et al., 1997). Følelsesmessig forpliktelse til lærerarbeidet er ansett som sentralt for å forstå læreres profesjonelle praksis (Christophersen, Elstad, & Turmo, 2015). Videre er veilederes opplevde forpliktelse til sitt arbeid antatt å være viktig for deres bidrag til veisøkeres profesjonelle utvikling (Abell, Dillon, Hopkins, McInerney, & O'Brien, 1995; Clutterbuck, 2004; Kram, 1988; Wildman, Magliaro, Niles, & Niles, 1992).

SET brukes ofte som teoretisk linse når forskere ønsker å fokusere på følelsesmessig forpliktelse til jobben (Colquitt et al., 2007; Shore et al., 2006), og opplevd støtte er antatt å være en nøkkelfaktor for å forstå hvordan organisasjoner kan bidra til utvikling av ansattes følelsesmessige tilhørighet: «In exchange for organizational support, employees become affectively committed to their organizations and less likely to leave, but in exchange for high-quality relationships with their superiors, they perform well» (Wayne, Shore, & Liden, 1997). Imidlertid har Van Emmerik, Baugh og Euwema (2005) funnet at høy opplevd forpliktelse overfor ens arbeidssted ikke har sammenheng med hvorvidt man fungerer som veileder for andre som er ansatt samme sted. Det å knytte seg til og identifisere seg med veilederrollen er beskrevet som utfordrende i og med at veilederrollen krever at man forplikter seg til en identitet utover lærerrollen (Bullough Jr., 2005). Denne avhandlingen bidrar til kunnskap om faktorer som kan ha sammenheng med skolebaserte veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen. Arbeidet som utgjør avhandlingen introduserer også følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen som et konstrukt basert på Meyer, Bobocel og Allen (1991), Meyer et al. (1993) og Meyer et al. (2002).

3.1.2 Utfall av sosial utveksling i veiledning: mestringsforventninger og intensjon om å forbli lærer

Lortie (1975) beskrev at begynnende læreres største bekymring var om de «could actually conduct instruction» (s. 71). Også andre har valgt nettopp mestringsforventninger og intensjon om å slutte som indikatorer når de beskriver hvorvidt ulike former for veiledning er hensiktsmessig: «Målet med veiledning av nyutdannede lærere er tosidig. Vi ønsker at de skal forbli i yrket, og vi ønsker å støtte dem i utviklingen av yrkeskompetanse» (Walle-Hansen,

2011, s. 63). Fjell (2011) hevder målet med veiledning er å bidra til at nyutdannede lykkes og blir værende i lærerjobben samt at «lave forventninger om mestring er den viktigste forklaringen på at lærere blir utbrente eller slutter i jobben» (s. 105). Skaalvik og Skaalvik (2007) finner at læreres mestringsforventninger er negativt korrelert med utbrenthet. I svensk kontekst indikerer resultatene til Hultell (2011) at nyutdannede læreres mestringsforventninger og intensjon om å slutte blant annet er assosiert med fremtidig utbrenthet og engasjement i jobben. Artikkel 3 belyser sammenhenger mellom veiledningen og veisøkeres mestringsforventninger knyttet til utføring av lærerrollen samt om de ønsker å forlate jobben sin. Til grunn for dette ligger et argument om at veisøkeres mestringsforventninger og intensjon om å slutte er relevante indikatorer for å vurdere om den sosiale utvekslingen i veiledningen er hensiktsmessig.¹²

3.2 Internasjonal litteratur om hva god veiledning er

I internasjonal litteratur om veiledning er *utviklende veiledning* brukt om en form for veiledning hvor veisøkers perspektiver og rom for refleksjon vektlegges. *Dømmende veiledning* er brukt som en kontrast til *utviklende veiledning* (Hobson & Malderez, 2013). Ettersom artiklene i avhandlingen tar del i en internasjonal diskusjon om veiledning, er konstruktene *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning* utgangspunkt for operasjonaliseringene brukt i avhandlingen. Konstruktene er satt opp mot hverandre for å bidra til økt innsikt om ulike former for veiledning (Hobson & Malderez, 2013; Kullman, 1998).

3.2.1 Utviklende veiledning

Begrepet *utviklende veiledning* spores gjerne tilbake til Krams arbeid (1988) med utviklende relasjoner («developmental relationships») i arbeidslivet på 1980-tallet (Mullen, 2012). Begrepet er av mange teoretikere brukt for å beskrive en hensiktsmessig form for veiledning kjennetegnet av rom for veisøkers perspektiv og refleksjon i veiledningssamtaler samt veileders støtte og bidrag til å utvide veisøkers forståelseshorisont (Clutterbuck, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Harrison et al., 2006; Hobson et al., 2009; Kram, 1988). Tilnærminger

¹² Imidlertid kan det hevdes at en slik målforståelse er for snever og at målet med veiledningen må være å bidra til profesjonell utvikling. Hva profesjonell utvikling for en lærer er, er det delte meninger om blant sentrale aktører (eksempelvis interesseorganisasjoner, politikere og skoleeiere) som deltar i diskusjoner om utvikling av lærerprofesjonalitet (Frostenson, 2014; Granlund, Mausestagen, & Munthe, 2011; Lejonberg & Elstad, 2014; Mausestagen, 2015; Mausestagen & Granlund, 2012; Solbrekke & Englund, 2014). Det noen hevder er bidrag til profesjonalisering av læreryrket, hevdes å være deprofesjonalisering av andre (Fransson, 2012b).

som vektlegger refleksjon har vært dominerende når det gjelder veiledning av begynnende lærere og profesjonell utvikling for lærere (Kullman, 1998). Den til grunnliggende antakelsen for dette er at refleksjon vil bidra til økt bevissthet om praksis og dermed legge grunnlaget for profesjonell utvikling i hele lærerkarrieren (Kullman, 1998; Penny, Harley, & Jessop, 1996).

Opphavet til slike idealer om reflekterende praktikere tilskrives ofte Deweys beskrivelser av refleksjon som utforskning basert på tvil (Dewey, 1997; Kullman, 1998). I sammenheng med veiledning for begynnende lærere oppfordres veiledere til, basert på slike idealer, å være «‘non-directive’, ‘developmental’ and ‘collaborative’ rather than ‘directive’, ‘judgmental’ and ‘prescriptive’» (Kullman, 1998, s. 474). Intensjonen med en veiledning hvor kritisk refleksjon er målet er «to free teachers from ritualistic practice by encouraging them to examine their actions related to personal and professional values» (Penny et al., 1996, s. 58). I tråd med dette, beskriver Clutterbuck (2004) veisøker i *utviklende veiledning* som «en som er hjulpet til å tenke», og vektlegger at mentors makt og autoritet skal «parkeres» (s. 20). Å utfordre veisøker til å handle utenfor komfortsonen, er en viktig del av veileders oppgave, vel å merke innenfor trygge rammer (Clutterbuck, 2004). Ideen innebærer at veileder bidrar til veisøkers egen kunnskapskonstruksjon ved å vektlegge at veisøker skal utvikle seg til å handle på egen hånd (Clutterbuck, 2004; Richter et al., 2013). Det er et ideal at veileder blir en med-lærende som veisøker kan undersøke ideer om læring og undervisning sammen med (Ko et al., 2012). I denne avhandlingen er *utviklende veiledning* definert som et gjensidig utvekslingsforhold mellom en veileder og en veisøker kjennetegnet av fokus på veisøkers perspektiver og kunnskapsutvikling via refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger til praksis (denne fremstillingen er basert på Clutterbuck, 2004; Hobson & Malderez, 2013; Richard et al., 2009; Young & Perrewé, 2000).

De førende prinsippene om at utvikling bør skje med utgangspunkt i veisøkers perspektiv, rom for veisøkers vurderinger og refleksjoner, bestrebelse på å utjevne asymmetrien i forholdet, samt med fokus på veisøkers egen kunnskapsutvikling, er felles for ideene om *utviklende veiledning* og handlings- og refleksjonsmodellen slik den har blitt presentert i Norge og Sverige (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990). Imidlertid går handlings- og refleksjonsmodellen lenger i å fremheve en tilbaketrukket veileder til fordel for veisøker, eksempelvis ved å understreke at den første tiden i veiledning skal settes av til å avdekke veisøkers til grunnliggende antakelser om læring og undervisning, det vil si deres praksisteori (Handal & Lauvås, 1983; Lindgren, 2007).

3.2.2 Dømmende veiledning

Som en kontrast til *utviklende veiledning* bruker Hobson et al. (2009) begrepet «the dark side of mentoring» for å belyse potensielle ulemper knyttet til veiledning (s. 210). Hobson og Malderez (2013) viderefører dette arbeidet og beskriver en uhensiktsmessig, potensielt skadelig, form for veiledning som de kaller *dømmende veiledning* definert som

a one to one relationship between a relatively inexperienced teacher (the mentee) and a relatively experienced one (the mentor) in which the latter, in revealing too readily and/or too often her/his own judgements on or evaluations of the mentee's planning and teaching (e.g. through 'comments', 'feedback', advice, praise or criticism), compromises the mentoring relationship and its potential benefits (Hobson & Malderez, 2013, s. 90).

Det problematiske ved denne formen for veiledning er altså ikke at veiledere gjør vurderinger i seg selv. Det er når veiledningen karakteriseres av veileders kommunikasjon av egne vurderinger, det blir problematisk ifølge Hobson og Malderez (2013). Veiledere som ikke kan fri seg fra egen overbevisning om hva som er hensiktsmessig praksis har også blitt brukt for å operasjonalisere «negative mentoring» (Eby et al., 2004). De antatte negative følgene knyttet til en slik dømmende form for veiledning er også knyttet til mangel på et støttende miljø hvor veisøkere kan tørre å feile. Hobson og McIntyre (2013) finner at veilederrelasjoner hvor det ikke er nok åpenhet for å vise sin utilstrekkelighet, er utsatt for det de kaller «teacher fabrication» (s. 345), hvilket innebærer at begynnende lærere prøver å fremstå som om de lykkes i større grad enn det som faktisk er tilfellet (se også Kullman, 1998; Stanulis & Russell, 2000). Også den svenske Skolinspektionen (2014) påpeker det problematiske i at veisøkere som opplever at veileder skal bedømme om de er gode nok ikke tør å ta opp temaer som er viktige for dem eller fortelle fritt hva de tenker. Kontekstuelle forhold som fremmer situasjoner hvor veiledere trekkes inn i vurderinger om hvorvidt veisøker skal sertifiseres (Gustafsson & Fransson, 2012) eller om kvalitetsstandarder ligger til grunn for veiledningen (Hobson & Malderez, 2013) kan også fremme *dømmende veiledning*. Det er imidlertid ikke slik at fravær av slike kontekstuelle triggere er noen garanti mot veiledning karakterisert av en for dømmende kommunikasjon (Franke & Dahlgren, 1996; Sundli, 2001, 2007a). Med SET som teoretisk linse defineres *dømmende veiledning* i dette arbeidet som en form for veiledning hvor de potensielt positive følgene av utvekslingsprosessene hemmes av den dømmende kommunikasjonen som karakteriserer veiledningen.

4. Metode

Funnene som presenteres i denne avhandlingen er basert på data innhentet ved bruk av spørreskjema. Den første studien er basert på data fra 146 norske veiledere. I den andre studien inngår 167 svenske veisøkere i materialet. Modellene som analyseres, er utviklet på grunnlag av teoribaserte sammenhenger mellom variablene. Relasjonene er estimert med bruk av Structural Equation Modeling (SEM). Man kan ikke trekke kausalslutninger ved bruk av denne metoden.

4.1 Variabler

I det følgende vil jeg gjøre rede for utviklingen og bruken av de variablene som er brukt i artiklene inkludert i denne avhandlingen.

Tabell 4A. Oversikt over brukte variabler (i alfabetisk rekkefølge):

Navn på engelsk	Norsk oversettelse brukt i denne avhandlingen	Teoretisk bakgrunn / Rammeverk	Denne avhandlingens bidrag	Brukt i artikkel nummer
Affective commitment	Følelsesmessig forpliktelse	Meyer og Allen (1991); Meyer et al. (1993); Meyer et al. (2002).	Utviklet ny versjon av kjent konstrukt	2
Clear mentoring	Klar veiledning	Hobson og Malderez (2013).	Utviklet nytt konstrukt	3
Developmental mentoring	Utviklende veiledning	Clutterbuck (2004); Feiman-Nemser (2001); Harrison et al. (2006); Hobson et al. (2009); Kram (1988).	Utviklet som kvantitativt konstrukt	3
Judgemental mentoring	Dømmende veiledning	Hobson og Malderez (2013).	Utviklet som kvantitativt konstrukt	1, 3
Role clarity	Rolleklarhet	Hall (2008); Sawyer (1992).	Tilpasning av kjent konstrukt	1, 2
Self-efficacy to the mentor role	Mestringsforventning i veilederrollen	Jones (1986).	Tilpasning av kjent konstrukt	1, 2
Teacher self-efficacy for discipline	Mestringsforventning knyttet til disiplin	Skaalvik og Skaalvik (2007).	Bruk av kjent konstrukt	3
Teacher self-efficacy for instruction	Mestringsforventning knyttet til undervisning	Skaalvik og Skaalvik (2007).	Bruk av kjent konstrukt	3
Turnover intention	Intensjon om å slutte	Kuvaas (2007).	Bruk av kjent konstrukt	3

I tillegg er gjennomført *veilederutdanning* og *veiledererfaring* med som variabler i artikkel 1 og 2. Disse er kun målt ved å spørre om henholdsvis omfang av veilederutdanning og antall år med erfaring som veileder. I spørreskjemaene er begrepene *mentor*, *veileder* og *handledar*

brukt for at alle informantene skulle kjenne igjen det begrepet de er vant til å bruke. I det følgende vil jeg gjøre rede for de variablene som er utviklet under arbeidet med denne avhandlingen.

4.2 Datainnsamling og utvikling av mål for å belyse hva som kan være god veiledning

Til grunn for datamaterialet for denne avhandlingen ligger flere datainnsamlinger.

Tabell 4B. Oversikt over datamaterialet og bruk av data:

Type	Informanter	Bruk av data
Pilotundersøkelse	41 veiledere	Slått sammen med data fra hovedundersøkelse og inngår i datagrunnlaget i artikkel 1 og 2.
Hovedundersøkelse av veiledere	118 veiledere (totalt inngår 146 ¹³ informanter i materialet)	Slått sammen med data fra pilotundersøkelse og inngår i datagrunnlaget i artikkel 1 og 2.
Undersøkelse av veisøkere	167 ¹⁴ veisøkere	Utgjør datagrunnlaget i artikkel 3.

I tillegg til SEM-analysene i artiklene, er eksplorerende og konfirmerende faktoranalyser brukt til å utvikle relevante konstrukter. Særlig har arbeidet med å utvikle mål for *utviklende veiledning* samt for *dømmende veiledning* eller *klar veiledning* vært viktig i arbeidet med denne avhandlingen. For å kunne bidra til å belyse aspekter ved hensiktsmessig veiledning og veilederrollen var søking etter allerede etablerte kvantitative mål et startpunkt.

¹³ Av de 159 som leverte spørreskjemaet, har 146 informanter gyldig verdi på alle indikatorer. Disse inngår i materialet i SEM-analysene i artikkel 1 og 2.

¹⁴ Av de 249 som fullførte spørreundersøkelsen, har 167 informanter gyldig verdi på alle indikatorer. Disse inngår i materialet analysen i artikkel 3 er basert på. 175 har oppgitt å ha mottatt veiledning. De som ikke hadde mottatt veiledning ble bedt om å ikke besvare påstandene om veiledning.

4.2.1 Tilpasning og testing av anerkjent konstrukt

Gareth Jones' artikkel «Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations» er mye sitert¹⁵ og inneholder en anerkjent operasjonalisering av veilederes sosialiseringstrategier. Denne ble inkludert i spørreskjemaet med følgende fem påstander:

Tabell 4C. Indikatorer brukt i operasjonaliseringen av veilederes sosialiseringstrategier.

Nr.	Ordlyd
St1	Jeg ser på det å veilede nyutdannede lærere/studenter som en av mine viktigste ansvarsoppgaver.
St2	Den jeg veileder bør oppnå en klar forståelse av sin lærerrolle ved å observere en mentor og veiledes av en mentor.
St3	Den jeg veileder bør få tydelig veiledning fra meg på hvordan han/hun bør utføre jobben sin.
St4	Jeg ønsker å være tilgjengelig for «min(e)» nyutdannede lærere/studenter i stor grad.
St5	Nyutdannede lærere/studenter bør først og fremst få rom til å finne ut av sin rolle i jobben på egenhånd (r).

Den konfirmerende faktoranalysen (se figur 10A i vedlegg) viste svært sprikende faktorladninger med verdier fra $-0,07$ til $1,1$. Faktorladningen $1,1$ er høyere enn vi vanligvis ser i slike analyser og kan indikere lineær avhengighet. Tilpasning mellom denne modellen og data er basert på følgende indekser og estimater: P-kji, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), normed fit index (NFI), goodness-of-fit index (GFI) og comparative fit index (CFI). Beregningene og modelleringene ble gjort med IBM SPSS Amos 21. P-kji $> ,05$, og RMSEA $< ,05$ og NFI, GFI og CFI $> ,95$ indikerer god tilpasning. RMSEA $< ,08$ og NFI, GFI og CFI $> ,90$ indikerer akseptabel tilpasning (Byrne, 2010; Kline, 2005). P-kji ($0,16$), RMSEA ($0,071$), GFI ($0,976$) og CFI ($0,939$) indikerer at den konfirmerende faktoranalysen har akseptabel tilpasning (Kline, 2005). Verdien for NFI ($0,864$) og Cronbach's alpha ($0,42$) er imidlertid ikke tilfredsstillende (Bland & Altman, 1997; Kline, 2005). Konstruktet hentet fra Jones (1986) fungerte altså ikke i denne konteksten. En forklaring på dette kan være at konstruktet inkluderer ulike aspekter ved veiledning som heller bør måles ved hjelp av flere konstrukter. Eksempelvis kan påstand 1 og 4 se ut til å måle noe som handler om følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen, mens 2, 3 og 5 omhandler oppfatninger om hensiktsmessig veiledning. Resultatene indikerer et behov for å utvikle andre variabler for å undersøke veilederes oppfatninger om veiledning samt deres følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen i vår kontekst.

¹⁵ Artikkelen er oppført med 1534 siteringer i Google Scholar per 15. mars 2016.

4.2.2 Pilotstudie av veiledere

Variablene ment å måle veiledning i overensstemmelse med de teoretiske konstruktene *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning* var inkludert i pilotundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2013. Formuleringene brukt til å beskrive *dømmende veiledning* ble moderert slik at de ikke inneholdt de normative formuleringene som opprinnelig ble brukt av Hobson og Malderez (2013). Denne tilpasningen var nødvendig for å utvikle en variabel som operasjonaliserte veiledning slik det er beskrevet av Hobson og Malderez (2013) i nøytrale formuleringer, og for å bidra til spredning i materialet. I artikkel 3 er *klar veiledning* brukt fremfor *dømmende veiledning* basert på en vurdering av forholdet mellom de brukte påstandene og de opprinnelige beskrivelsene formulert av Hobson og Malderez (2013). Det første konstruktet som ble utviklet for å operasjonalisere oppfatninger om hensiktsmessig veiledning i overensstemmelse med karakteristikkene brukt til å beskrive *dømmende veiledning* bestod av 10 påstander. Også 12 påstander for å operasjonalisere oppfatninger om hensiktsmessig veiledning i overensstemmelse med karakteristikkene brukt til å beskrive *utviklende veiledning*, ble inkludert i pilotstudien. Disse 22 påstandene ble på forhånd justert etter diskusjoner med andre forskere og testet på eksterne informanter som ble bedt om å gjengi sine refleksjoner rundt hver påstand.

Gjennomføring av pilotstudie

Pilotundersøkelsen ble gjennomført på en åpen samling for veiledere i Oslo i oktober 2013. De som deltok jobbet som veiledere og/eller var i ferd med å ta veilederutdanning. Det var 41 veiledere til stede og alle disse besvarte spørreskjemaet. Av disse rapporterte 80 % å ha erfaring med å jobbe som veileder. Informantene hadde mellom 0 og 10 års erfaring som veiledere, og gjennomsnittlig erfaring med å jobbe som veileder var 3 år.

Analyse av pilotstudie

Konstruktene vi hadde utviklet for å måle oppfatninger om god veiledning basert på beskrivelser av *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning*, ble testet ved å bruke eksplorerende faktoranalyse. Hensikten med denne metoden er å finne ut hvilke av indikatorene som har sammenfallende mønster i svarene fra respondentene. I vårt tilfelle var det særlig interessant å se om svarene fra informantene grupperte seg i tråd med antakelsen om *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning* som ulike former for veiledning. Eksplorerende faktoranalyse indikerer også hvilke indikatorer som bør inkluderes i videreutvikling av en variabel basert på hvorvidt svarene knyttet til en indikator samsvarer med mønsteret i svarene i de øvrige indikatorene for en variabel.

Den eksplorative faktoranalysen viste at indikatorene ladet på ulike faktorer, i overensstemmelse med den antatte distinksjonen mellom *dømmende veiledning* og *utviklende veiledning*. Variablene var imidlertid til en viss grad overlappende, i den forstand at noen indikatorer ladet på begge faktorene (Brown, 2006). Fire av påstandene brukt for å operasjonalisere *dømmende veiledning* hadde faktorladninger fra 0,588 til 0,749. Disse ble inkludert i hovedstudien. Når det gjaldt *utviklende veiledning* hadde seks av påstandene faktorladninger fra 0,522 til 0,851 og ble inkludert i hovedstudien. I tillegg la vi til en indikator i hver av variablene i forsøk på å forbedre variabelen med mer presise formuleringer. Dermed ble fem påstander ment å måle oppfatninger om god veiledning i overensstemmelse med beskrivelser brukt for å definere *dømmende veiledning*, samt syv påstander ment å måle oppfatninger om god veiledning i overensstemmelse med beskrivelser brukt for å definere *utviklende veiledning* inkludert i hovedstudien.

4.2.3 Hovedstudie av veiledere

I hovedstudien ble det samlet inn data fra ytterligere 118 skolebaserte veiledere som var til stede på samlinger i forbindelse med veilederutdanning på universiteter og høyskoler i Norge. Samlingene fant sted mellom november 2013 og mars 2014. Veilederstudenter ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Telemark, NTNU, Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo inngår i materialet. En ansvarlig for samlingen mottok skjemaer fra meg, delte dem ut, samlet dem inn og returnerte skjemaene. Alle de ansvarlige rapporterte at deres veiledere hadde gjennomført spørreskjemaet, med noen meget få unntak. Svarprosenten blant de inkluderte informantene var dermed nær 100 %. Dataene ble slått sammen med datasettet fra pilotstudien, og til sammen utgjorde dette 146 informanter med svar på alle brukte indikatorer i materialet.

4.3 Analyse av veilederundersøkelse

I det følgende vil jeg gjøre rede for den videre prosessen med utvikling av konstruktene og analyse av statistiske assosiasjoner mellom variablene.

4.3.1 Utvikling av konstrukt for å måle dømmende veiledning

Laveste og høyeste brukte skalaverdi, gjennomsnitt og standardavvik for de inkluderte påstandene belyser veilederens oppfatninger om god veiledning.

Tabell 4D. *Dømmende veiledning: Deskriptiv statistikk basert på undersøkelse av veiledere.*

Nr.	Ordlyd	N	Lavest verdi	Høyest verdi	Gj. snitt	St. avvik
Jm1	Dersom jeg har gode ideer om for eksempel undervisningsopplegg, bør jeg som mentor formidle dette til den jeg veileder.	146	1	7	5,28	1,5
Jm2	Det er viktig å bidra til at den nyutdannede blir oppmerksom på feil han/hun gjør.	146	1	7	4,73	1,67
Jm3	Jeg er opptatt av å gi den jeg veileder helt konkrete råd om hvordan han/hun bør opptre.	146	1	7	3,65	1,34
Jm4	Det er viktig at den jeg veileder får kjennskap til mine vurderinger av hans/hennes yrkesutøvelse.	146	1	7	4,17	1,81
Jm5	Det er viktig å bidra til at den jeg veileder blir oppmerksom på det han/hun gjør som ikke er hensiktsmessig.	146	1	7	4,91	1,59

Tabellen viser at alle alternativer (1 til 7 på en skala på 1–7) ble brukt av de 146 informantene. Verdiene for standardavvik viser også at det er variasjon i informantenes oppfatninger knyttet til disse påstandene i dette materialet. Gjennomsnittlig score på de ulike påstandene varierer fra 3,65 til 5,28, altså noe over det nøytrale midtpunktet på skalaen. Den konfirmerende faktoranalysen for *dømmende veiledning* (se figur 10B i vedlegg) viser at tre av påstandene hadde faktorladninger mellom 0,71 og 0,83, mens to av påstandene hadde 0,46 og 0,49 som verdier. Føyningsmålet P-kji (0,078) er akseptabel. RMSEA (0,092) er imidlertid noe høy. NFI (0,944) er akseptabel, mens CFI (0,971) og GFI (0,967) indikerer god tilpasning (Byrne, 2010; Kline, 2005). Cronbach's alpha er 0,786, hvilket er tilfredsstillende (Bernstein & Nunnally, 1994).

Ettersom RMSEA var noe høyere enn anbefalt, samtidig som to av faktorladningene var betydelig lavere enn de øvrige, tok vi ut de to indikatorene med lave verdier. Modellen viste da akseptable føyningsegenskaper. Basert på en vurdering av at disse tre inkluderte påstandene fanger essensen i det operasjonaliserte fenomenet, samt at påstandene viser tilstrekkelig bredde (jf. Brown, 2006), ble de tre indikatorene jm2, jm4 og jm5 inkludert i den endelige operasjonaliseringen av *dømmende veiledning* og brukt som avhengig variabel i SEM-analysene i artikkel 1.

4.3.2 Utvikling av konstrukt for å måle utviklende veiledning

Faktoranalyse ble også utført for *utviklende veiledning* (se 10C i vedlegg). Cronbach's alpha for denne faktoren er 0,748 hvilket er tilfredsstillende (Bland & Altman, 1997). Imidlertid er verdiene for P-kji (0,018) og NFI (0,881) for lave (jf. Byrne, 2010; Kline, 2005). Videre indikerer den deskriptive statistikken for denne variabelen en takeffekt og viser lite spredning i materialet:

Tabell 4E. *Utviklende veiledning: Deskriptiv statistikk basert på undersøkelse av veiledere.*

Nr.	Ordlyd	N	Lavest verdi	Høyest verdi	Gj. snitt	St. avvik
Dm 1	Det er svært viktig å skape et trygt og tillitsfullt forhold til den jeg veileder.	146	2	7	6,71	0,82
Dm 2	I dialogene med meg som mentor er det svært viktig at den jeg veileder får anledning til å reflektere over egen praksis.	146	5	7	6,84	0,49
Dm 3	Det er svært viktig å formidle til den jeg veileder at det er mange måter å være en god lærer på.	146	4	7	6,71	0,62
Dm 4	Det er svært viktig at den jeg veileder kan stole på at min lojalitet ligger hos den jeg veileder.	146	3	7	6,45	0,86
Dm 5	Det er svært viktig at den jeg veileder føler seg trygg på å snakke med meg som mentor om sine sårbarheter og bekymringer.	146	3	7	6,53	0,82
Dm 6	Det er svært viktig at den jeg veileder forstår at jeg er oppriktig opptatt av hans/hennes profesjonelle utvikling.	146	4	7	6,8	0,53
Dm 7	Det er svært viktig å skape et tillitsfullt forhold til den jeg veileder.	146	3	7	6,81	0,6

Tabellen viser at ingen av informantene har svart alternativ 1, det vil si at de ikke er «helt uenig» i noen av påstandene. Alternativ 2 er kun brukt for én av de testede påstandene. Alle gjennomsnittsscorene for de inkluderte påstandene ligger mellom 6,45 og 6,84 på skalaen fra 1 til 7. Standardavvikene er lave, hvilket forsterker bildet av at informantene er nokså samstemte i sin vurdering av at karakteristikkene brukt for å betegne *utviklende veiledning* er viktig i veiledning. Tabellen over indikerer altså at norske veiledere har oppfatninger om hensiktsmessig veiledning i tråd med Handal og Lauvås (1983). Etersom SEM baserer seg på å finne mønstre i spredning i et empirisk materiale, vanskeliggjør manglende varians, slik tilfellet er for dette konstruktet, bruk av variabelen i en SEM-analyse. Dermed er operasjonaliseringen av *dømmende veiledning* den eneste inkluderte avhengige variabel i artikkel 1.

4.4 Studie av veisøkere

I det videre arbeidet ønsket jeg å undersøke veisøkeres opplevelser av veiledning. Svensk kontekst fremstår som spesielt interessant i denne sammenheng ettersom ideene fra Handal og Lauvås (1983) og Lauvås og Handal (1990) står sterkt. Samtidig er Sverige beskrevet som et system hvor synet på hensiktsmessig veiledning som karakterisert av veisøkeres perspektiv, rom for refleksjon, åpenhet for ulike tilnærminger til lærerrollen og en støttende relasjon har vært under press (Emsheimer & Göhl, 2014; Emsheimer et al., 2005; Gustafsson & Fransson, 2012; Kemmis et al., 2014). Den rollen veiledere spilte under ordningen med sertifisering (2011–2014) kan ha vært en kontekstuell trigger som fremmer mer *dømmende veiledning* (Fransson, 2012b; Hobson & Malderez, 2013). Påstandene brukt i undersøkelsen av veiledere ble tilpasset veisøkere for å undersøke deres opplevelse av veiledning.

Data ble samlet inn i en elektronisk spørreundersøkelse distribuert til 457 nyutdannede svenske lærere med 0 til 5 års erfaring som lærere våren 2014. Det var en stegvis prosess å få tilgang til disse lærerne. Det svenske Skolverket ga en oversikt over 3687 svenske institusjoner. Via e-post henvendte vi oss til disse og ba rektor om å oppgi e-postadresser til de lærerne ved skolen som var nyutdannede. E-postadresser til 457 nyutdannede lærere ble samlet på denne måten. Deretter ble spørreskjemaet distribuert til disse e-postadressene. Denne prosessen resulterte i 249 besvarte spørreskjemaer, hvilket vil si en responsrate på 54 %. Av disse har 167 gyldig verdi på alle indikatorer inkludert i analysen i artikkel 3. Basert på en vurdering av operasjonaliseringen og resultatene, ble begrepet *dømmende veiledning* endret til *klar veiledning* i artikkel 3. Cronbach's alpha på 0,93 for *klar veiledning* og 0,91 for *utviklende veiledning* er tilfredsstillende. Tabell 4F viser operasjonalisering og resultater for *klar veiledning*.

Tabell 4F. Klar veiledning: Deskriptiv statistikk basert på undersøkelse av veisøkere.

Nr.	Ordlyd	N	Lavest verdi	Høyest verdi	Gj. snitt	St. avvik
Cm 1	Min mentor/handledare förmedlar ofte idéer om till exempel vad undervisning ska innehålla eller hur den ska genomföras.	173	1	6	3,84	1,59
Cm 2	Min mentor/handledare bidrar till att jag blir uppmärksam på fel som jag gör.	174	1	6	3,88	1,47
Cm 3	Min mentor/handledare ger mig helt konkreta råd om hur jag bör handla.	175	1	6	4,34	1,49
Cm 4	Jag får insikt i min mentors/handledares bedömningar av min yrkesutövning.	174	1	6	3,98	1,61
Cm 5	Min mentor/handledare bidrar till att jag blir uppmärksam på det om jag gör något som inte är lämpligt.	174	1	6	4,21	1,58

Tabell 4G. *Utviklende veiledning: Deskriptiv statistikk basert på undersøkelse av veisøkere.*

Nr.	Ordlyd	N	Lavest verdi	Høyest verdi	Gj. snitt	St. avvik
Dm 1	Jag har en trygg och förtroendefull relation till min mentor/handledare.	175	1	6	5,19	1,23
Dm 2	I dialogerna med min mentor/handledare får jag möjlighet att reflektera över min egen utövning.	173	1	6	4,93	1,48
Dm 3	Min mentor/handledare förmedlar att det går att vara en bra lärare på många olika vis.	174	1	6	4,98	1,41
Dm 4	Jag kan lita på att min mentors/handledares lojalitet ligger hos mig.	174	1	6	5,09	1,34

Tabellene viser at hele skalaen fra 1–6 er brukt av respondentene på alle påstander.

Standardavvikene bekrefter inntrykket av at veisøkerne rapporterer å oppleve nokså ulik praksis. Resultatene indikerer at veisøkere opplever veiledning karakterisert av påstander brukt til å operasjonalisere *utviklende veiledning* i noe større grad enn *klar veiledning*.

Eksempelvis er gjennomsnittet 5,0 for påstanden om at veileder formidler at det er mange måter å være en god lærer på og 4,9 på at de får rom til å reflektere over egen praksis. På den annen side er snittet 3,8 på påstanden om at veiledere formidler konkrete forslag til hvordan undervisningen skal gjennomføres og 4,3 på at de får helt konkrete råd om hvordan de skal handle. Det ser altså ut til at veisøkere opplever veiledning i overensstemmelse med beskrivelser av hva som er hensiktsmessig av Handal og Lauvås (1983). Imidlertid rapporterer de også at de får råd og veilederes konkrete forslag til handling. Både *klar veiledning* og *utviklende veiledning* ble brukt som uavhengige variabler i artikkel 3.

4.5 Utvikling av konstrukt for å måle følelsesmessig forpliktelse

Intensjonen med å benytte *følelsesmessig forpliktelse* som avhengig variabel i artikkel 2 er å belyse opplevd forpliktelse til arbeidet, basert på emosjoner (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 1991; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2002). Den følelsesmessige forpliktelsen til et yrke er tidligere forsøkt separert fra forpliktelsen til et arbeidssted (Sheldon, 1971). Andre har understreket at identifisering med en profesjon og utvikling av en jobberelatert rolle-identitet også er ulike fenomener (Becker & Carper, 1956; Miksza & Berg, 2013; Molinero & Pereira, 2013). Imidlertid er det også forskere som påpeker at slike nyanser av følelsesmessig forpliktelse er sammenfallende og overlappende (Morrow, 1983). Van Emmerik et al. (2005) fant at høy grad av rapportert følelsesmessig forpliktelse generelt ikke nødvendigvis henger sammen med opplevd forpliktelse til veilederrollen.

I dette bidraget er et anerkjent konstrukt fra Meyer et al. (1993) justert for å operasjonalisere følelsesmessig forpliktelse til rollen som veileder. Veilederne i materialet har størstedelen av stillingene sine knyttet til jobben som lærere. Ettersom andre forventninger og normer er knyttet til rollen som veileder enn til rollen som lærer, vil også rammene som omgir den sosiale utvekslingen være annerledes for en veileder. Forventningene og normene som ligger til grunn for utvekslingsrelasjoner mellom veiledere og veisøkere skiller seg fra de som ligger til grunn i et lærer-elev-forhold. Dermed blir det viktig å skille den følelsesmessige forpliktelsen veiledere føler til veilederrollen fra deres dedikasjon til den øvrige ansettelsen som lærere. I dette arbeidet er følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen forstått som den emosjonelle tilknytningen til, identifiseringen med og engasjementet for veilederrollen (basert på Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 1993; Meyer et al., 2002). Cronbach's alpha for det utviklede konstruktet er 0,80, noe som er regnet som tilfredsstillende.

Tabell 4H. *Følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen: Deskriptiv statistikk basert på undersøkelse av veiledere.*

Nr.	Ordlyd	N	Lavest verdi	Høyest verdi	Gj. snitt	St. avvik
Ac1	Jobben som mentor betyr mye for meg, rent personlig.	146	2	7	5,11	1,33
Ac3	Jeg er stolt av å være mentor.	146	1	7	5,84	1,33
Ac6	Jeg er entusiastisk i forhold til mentor-rollen.	146	1	7	5,86	1,12
Ac7	Jeg er glad for å kunne stille opp som mentor.	146	2	7	6,23	0,94

Resultatene indikerer at veilederne er følelsesmessig dedikerte til rollen som veiledere, med snittscorer rundt 6 på en skala fra 1 til 7. For to av påstandene er hele skalaen i bruk, mens laveste brukte score er 2 for de to andre påstandene brukt til å operasjonalisere følelsesmessig forpliktelse. Til tross for variansen i materialet indikert av verdiene for standardavvik, tegner resultatene et bilde av at veiledere i Norge er engasjerte i jobben de har som veiledere for studenter og nyutdannede lærere.

4.6 Structural Equation Modeling

Structural Equation Modeling (SEM) er betegnelsen på en statistisk metode, som innbefatter ulike analyseformer, for å teste hvor godt en teoretisk modell passer til empiriske data. Det er altså forskerens teoribaserte vurderinger som bestemmer hvilke modeller som foreligger.

Metoden tar utgangspunkt i latente variabler som måles ved at man setter sammen et utvalg påstander (observerte variabler) som er ment å operasjonalisere innholdet i den latente variabelen. For eksempel er *dømmende veiledning* en latent variabel i denne avhandlingen, og

«Det er viktig å bidra til at den jeg veileder blir oppmerksom på feil han/hun gjør» er et eksempel på en av påstandene brukt til å operasjonalisere denne latente variabelen i SEM-analysen (Byrne, 2010).

Videre er ulike latente variabler assosiert med hverandre basert på forskerens teoretiske antakelser om sammenhenger mellom uavhengige, medierende/mellomliggende og avhengige variabler. Eksempelvis er veilederutdanning en uavhengig variabel i dette materialet, rolleklarhet er brukt som mellomliggende variabel og følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen er et eksempel på en avhengig variabel i artikkel 2. Styrken på sammenhengene mellom de latente variablene er uttrykt numerisk. Verdien 0,32 er numerisk uttrykk for den estimerte effekten fra RC til AC i artikkel 2. Dette innebærer at ett standardavviks endring i RC vil gi 0,32 standardavviks endring i AC. Generelt regnes estimerte effekter på 0,1 som lave, estimerte effekter på rundt 0,3 som moderate og rundt 0,6 som høye (Kline, 2005).

SEM estimerer hvor mye av variansen i den avhengige variabel de predikerende variablene utgjør. Eksempelvis er 0,46 et uttrykk for hvor stor andel av variansen i AC de predikerende variablene står for i artikkel 2, figur 2. SEM estimerer også feilledd til de latente variablene. Det vil si et uttrykk for hvor mye av variansen i indikatorene som ikke kan forklares av den latente variabelen. Videre gir SEM en indikasjon på hvor gode de ulike inkluderte påstandene er som operasjonalisering av den latente variabelen ved å estimere numerisk endring i standardavvik for hver inkluderte indikator gitt ett standardavviks endring i den latente variabelen. Basert på disse verdiene kan man justere en variabel ved å fjerne påstander med lav verdi. Det er da opp til forskeren å, på teoretisk grunnlag, være tro mot det som er fenomenet som er forsøkt operasjonalisert. Det er imidlertid ikke uproblematisk å ta vekk påstander som er presentert i spørreskjemaet, men som ikke passer med de andre. Det avgjørende element er at forskeren er kritisk til hvorvidt det fenomenet man har operasjonalisert med de observerte variablene man har inkludert, faktisk er representative for det fenomenet man ønsker å måle også etter at enkelte påstander er tatt vekk. På en side er det altså problematisk å utelukke indikatorer som i utgangspunktet var tenkt å inkluderes, på en annen side kan denne måten å jobbe på sies å være en naturlig del av en valideringsprosess. Føynings-skårene («fit») angir hvor godt den teoretiske modellen passer til data. Mer presist er føynings-skårene et uttrykk for hvor like de teoretisk predikerte sammenhengene i datasettet er med beregninger av de faktiske data (Byrne, 2010).

5. Resultater

5.1 Sammendrag av artiklene

5.1.1 Artikkel 1

Tittel: Lejonberg, E., Elstad, E. og Christophersen; K. A. (2015). Mentor education: challenging mentors' beliefs about mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 142–158.

Formålet med denne artikkelen er å bidra til kunnskap om variabler som kan ha betydning for veilederes oppfatninger av hva god veiledning er. Antakelser om hva som kjennetegner hensiktsmessig veiledning er operasjonalisert med utgangspunkt i Hobson og Malderez' (2013) beskrivelser av *dømmende veiledning* og brukt som avhengig variabel. Hensikten er å teste potensielt predikerende variabler som kan ha påvirkning på hva veiledere mener er hensiktsmessig i veiledning. I denne artikkelen er veilederutdanning og erfaring som veileder tatt med som uavhengige variabler. Rolleklarhet og mestringsforventninger knyttet til veilederrollen er tatt med som medierende variabler. Veilederutdanning vies mye plass i artikkelen ettersom analysen indikerer at denne variabelen potensielt har stor forklaringskraft.

Data er innhentet fra 146 informanter som deltok i veilederutdanning høsten 2013 eller våren 2014 ved universiteter og høyskoler i Norge. Informantene i denne undersøkelsen rapporterte mellom 0 og 29 års erfaring som veiledere, og gjennomsnittlig veiledererfaring var 3,9 år. 91 % av informantene hadde erfaring med å jobbe som veiledere. 74 % hadde fullført 15 eller flere studiepoeng innen veilederutdanning. Artikkelen er drevet av tre hypoteser samt ett forskningsspørsmål (FS):

Tabell 5A. Oversikt over hypoteser og forskningsspørsmål i artikkel 1.

H1	Fullført veilederutdanning er relatert til lavere grad av antakelser sammenfallende med <i>dømmende veiledning</i> .
FS	Vil rapportert grad av mestringsforventninger til veilederrollen predikere grad av antakelser sammenfallende med <i>dømmende veiledning</i> ?
H2	Høyere grad av rapportert rolleklarhet er relatert til lavere grad av antakelser sammenfallende med <i>dømmende veiledning</i> .
H3	Lang erfaring som veileder er relatert til lavere grad av antakelser sammenfallende med <i>dømmende veiledning</i> .

Resultater i artikkel 1

H1 og H2: Funnene viser at over 15 studiepoeng innen veilederutdanning har negativ direkte estimert effekt ($b_{(KO2 \rightarrow JM)} = -0,23$) på hvorvidt informantene er enige i påstander brukt for å

beskrive dømmende veiledning. I tillegg har fullført veilederutdanning også en positiv indirekte estimert effekt på hvorvidt veiledere har antakelser om hensiktsmessig veiledning i overensstemmelse med dømmende veiledning, via rolleklarhet ($b_{(KO2 \rightarrow RC)} = 0,36$). Det vil si at fullført veilederutdanning er assosiert med høyere grad av opplevd rolleklarhet. Videre har rolleklarhet en negativt direkte estimert effekt på antakelser om god veiledning i overensstemmelse med dømmende veiledning ($b_{(RC \rightarrow JM)} = -0,08$) i den utvidede modellen og ($b_{(RC \rightarrow JM)} = -0,18$) i den forenklete modellen.

FS: Når det gjelder forskningsspørsmålet om mestringsforventninger viser analysene at mestringsforventninger er positivt assosiert med antakelser om at karakteristikkene brukt til å operasjonalisere *dømmende veiledning* er hensiktsmessig ($b_{(SE \rightarrow JM)} = 0,30$ når utdanning og erfaring er inkludert i modellen).

H3: når det gjelder erfaring som veileder viser analysen ingen betydelige sammenhenger mellom hvorvidt man har over tre års erfaring som veileder og den avhengige variabelen. Det er heller ikke betydelige sammenhenger mellom erfaring og de andre variablene som er inkludert i modellen.

Artikkelen argumenterer for at veilederutdanning utfordrer veilederes antakelser om hva god veiledning er basert på funnet om at de informantene som har fullført veilederutdanning har større sannsynlighet for å rapportere at de ikke har tro på at beskrivelser brukt til å definere *dømmende veiledning* er hensiktsmessige. Vi argumenterer for at dette er i tråd med den tradisjonen som ligger til grunn for veilederutdanning i Norge, hvor en tilbaketrukket veilederrolle og rom for veisøkers refleksjon har vært viktig. Når det gjelder mestringsforventninger, argumenterer vi for at den positive sammenhengen mellom *dømmende veiledning* og mestringsforventning kan skyldes at det å drive en veiledning karakterisert av å gi råd og tilbakemeldinger basert på egne vurderinger av hva god undervisning er, kan sies å være en enklere måte å drive veiledning på (sammenliknet med det å bidra til andres profesjonelle utvikling med veisøkers egne teorier om læring og undervisning som utgangspunkt for refleksjon). Videre argumenteres det for edruelighet i forhold til vektlegging av veiledererfaring, ettersom erfaring som veileder ikke er sterkt assosiert med noen av de andre inkluderte variablene. Hvorvidt operasjonaliseringen av *dømmende veiledning* er i tråd med Hobson og Malderez' (2013) opprinnelige beskrivelse, diskuteres også i artikkelen. Det viktigste bidraget fra denne artikkelen er at veilederutdanning

ser ut til å ha potensial til å influere veilederes oppfatninger av hva som er hensiktsmessig veiledning samt i hvilken grad de opplever veilederrollen som klar.

5.1.2 Artikkel 2

Tittel: Lejonberg, E. og Christophersen, K. A. (2015). School-based mentors' affective commitment to the mentor role: Role clarity, self-efficacy, mentor education and mentor experience as antecedents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13(2).

Formålet med denne artikkelen er å utforske følelsesmessig tilhørighet til veilederrollen samt variabler som er assosiert med slik dedikasjon. For å bidra til mer kunnskap om skolebaserte veilederes følelsesmessige forpliktelse til rollen introduseres et kvantitativt instrument utviklet i dette arbeidet. Fire potensielle predikerende variabler er tatt med: Fullført veilederutdanning samt veiledererfaring er tatt med som bakenforliggende variabler. I hvilken grad veiledere har en klar oppfatning av rollen sin samt mestringsforventninger knyttet til veilederrollen er tatt med som medierende variabler. I tillegg diskuteres SET som teoretisk rammeverk for å forstå veiledning. Datagrunnlaget er det samme som i artikkel 1. Artikkelen er drevet av fire hypoteser:

Tabell 5B. Oversikt over hypoteser i artikkel 2.

H1	Graden av rolleklarhet er positivt assosiert med graden av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen.
H2	Graden av mestringsforventninger er positivt assosiert med graden av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen.
H3	Fullført veilederutdanning er positivt assosiert med graden av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen.
H4	Graden av veiledererfaring er positivt assosiert med graden av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen.

Resultater i artikkel 2

H1: Rolleklarhet har en positiv direkte estimert effekt på følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen ($b_{(RC \rightarrow AC)} = 0,40$) før veilederutdanning og veiledererfaring inkluderes i modellen. Når fullført veilederutdanning inkluderes, synker den estimerte effekten ($b_{(RC \rightarrow AC)} = 0,32$ i den utvidede modellen). Dette kommer av den bakenforliggende variabelen fullført veilederutdanning, som forklarer en del av den estimerte effekten fra rolleklarhet til følelsesmessig forpliktelse. Hypotese 1 får dermed empirisk støtte.

H2: Mestringsforventninger har en positiv direkte estimert effekt på følelsesmessig forpliktelse ($b_{(SE \rightarrow AC)} = 0,38$) før modellen utvides ved å inkludere fullført veilederutdanning og veiledererfaring. Etter at fullført veilederutdanning og veiledererfaring inkluderes i modellen, øker den estimerte effekten av mestringsforventninger på følelsesmessig forpliktelse ($b_{(SE \rightarrow AC)} = 0,41$). Hypotese 2 får altså empirisk støtte.

H3: Fullført veilederutdanning har både en positiv direkte estimert effekt på følelsesmessig forpliktelse ($b_{(KO2 \rightarrow AC)} = 0,14$) samt en positiv indirekte estimert effekt via rolleklarhet ($b_{(KO2 \rightarrow RC)} = 0,36$). Hypotese 3 får altså empirisk støtte.

H4: Veiledererfaring har en relativt beskjeden positiv direkte estimert effekt på følelsesmessig forpliktelse ($b_{(me2 \rightarrow AC)} = 0,16$). Hypotese 4 får svak empirisk støtte.

I artikkelen argumenterer vi for at følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen er av betydning for at hensiktsmessig utveksling skal skje i et veiledningsforhold. Rolleklarhet og mestringsforventninger i veilederrollen fremheves som de variablene med sterkeste assosiasjoner til følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen. Videre fremheves at veilederutdanning bør prioriteres basert på funnene som viser positiv estimert effekt på både hvorvidt veiledere rapporterer følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen samt til klar oppfatning av hva som forventes av dem i veilederrollen. Artikkelen beskriver også den usikkerhet som alltid er knyttet til retningen på pilene i slike modeller. Det kan tenkes at det er de veilederne som er følelsesmessig forpliktet, samt de som føler seg trygge på hva som ligger i veilederrollen, som fullfører veilederutdanning.

5.1.3 Artikkel 3

Tittel: Lejonberg, E. og Tiplic, D. (akseptert). Clear mentoring: contributing to mentees' self-confidence and intention to stay in their job. Artikkelen er akseptert for publisering av *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.

Formålet med artikkelen er å bidra til kunnskap om hvordan ulike former for veiledning kan bidra til nyutdannede læreres vurderinger av egne evner i jobben. For å bidra til innsikt om dette, har vi differensiert mellom to former for veiledning og belyst mulige sammenhenger mellom karakteristikk ved veiledningen veisøkere opplever og tre avhengige variabler; mestringsforventninger knyttet til instruksjon, mestringsforventninger knyttet til disiplin og intensjon om å slutte i jobben. De to formene for veiledning som er brukt som potensielle predikerende variabler er operasjonalisert med utgangspunkt i litteratur som

beskriver *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning*. Imidlertid er konstruktet som var basert på beskrivelser av *dømmende veiledning* omdefinert til *klar veiledning* basert på funnene som presenteres og en vurdering av operasjonaliseringen. Data er basert på 167 nyutdannede svenske lærere med 0 til 5 års erfaring som lærere som har mottatt veiledning og som har gyldig verdi på alle indikatorer. Artikkelen er drevet av fire hypoteser:

Tabell 5A. Oversikt over hypoteser i artikkel 3.

H1	Graden av opplevd veiledning i overensstemmelse med <i>utviklende veiledning</i> er positivt assosiert med nyutdannede læreres mestringsforventninger.
H2	Graden av opplevd veiledning i overensstemmelse med <i>klar veiledning</i> er positivt assosiert med nyutdannede læreres mestringsforventninger.
H3	Graden av opplevd veiledning i overensstemmelse med <i>utviklende veiledning</i> er negativt assosiert med nyutdannede læreres intensjon om å slutte.
H4	Graden av opplevd veiledning i overensstemmelse med <i>klar veiledning</i> er negativt assosiert med nyutdannede læreres intensjon om å slutte.

Resultater i artikkel 3

Resultatene viser at rapportert høyere grad av opplevd veiledning karakterisert av rom for veisøkers refleksjon, rom for ulike måter å være lærer på og en trygg og støttende relasjon til veileder er statistisk assosiert med rapportert lavere grad av mestringsforventninger knyttet til instruksjon ($b_{(DM \rightarrow SED)} = -0,37$) samt mestringsforventninger til disiplin ($b_{(DM \rightarrow SED)} = -0,31$). Hypotese 1 svekkes altså. Hypotese 2 får empirisk støtte ettersom rapportert høyere grad av veiledning karakterisert av klare råd, tilbakemelding og kommunikasjon av vurderinger fra veileder er statistisk assosiert med rapportert høyere grad av mestringsforventninger knyttet til instruksjon ($b_{(CM \rightarrow SED)} = 0,50$) samt til disiplin ($b_{(CM \rightarrow SED)} = 0,30$). Hypotese 3 får ingen empirisk støtte fordi rapportert høyere grad av opplevd veiledning karakterisert av rom for veisøkers refleksjon, rom for ulike måter å være lærer på og en trygg og støttende relasjon til veileder i liten grad er assosiert med rapportert intensjon om å slutte ($b_{(DM \rightarrow TI)} = -0,05$). Hypotese 4 får empirisk støtte fordi rapportert høyere grad av veiledning karakterisert av klare råd, tilbakemelding og kommunikasjon av vurderinger fra veileder er statistisk assosiert med rapportert lavere grad av intensjon om å slutte ($b_{(CM \rightarrow TI)} = -0,32$). Basert på høy korrelasjon mellom de to undersøkte formene for veiledning ($r_{(CM \leftrightarrow DM)} = 0,78$), samtidig som de ulike formene for veiledning altså har estimerte effekter med motsatt fortegn, argumenteres det for at veiledning karakterisert av veisøkers refleksjon, rom for ulike måter å være lærer på og en trygg og støttende relasjon til veileder kan være viktig, men ikke nok, dersom målet er at

veiledning skal bidra positivt til veisøkers mestringsforventninger og negativt til deres intensjon om å slutte.

5.2 Avhandlingens hovedbidrag

Denne avhandlingen bidrar med ny kunnskap til veiledningsfeltet med funn som belyser faktorer som kan bidra til god veiledning, innsikt i veilederes oppfatninger om god veiledning samt faktorer som kan influere slike oppfatninger av hva god veiledning er, følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen samt sammenhenger mellom veiledning og veisøkers mestringsforventninger. Avhandlingen har tre hovedbidrag til veiledningsfeltet:

1. Arbeidet bidrar med empirisk prøving av antakelser om god veiledning som står sterkt i norsk og svensk veiledningstradisjon. Handlings- og refleksjonsmodellen har influert skoloring av veiledere samt det generelle synet på hva som er hensiktsmessig veiledning i vår kontekst. Basert på de presenterte funnene utfordrer dette arbeidet antakelsen om at veiledning karakterisert av stort rom for veisøkers refleksjon, ulike måter å være lærer på og en trygg og støttende relasjon til veileder er tilstrekkelig dersom målet er å bidra til begynnende læreres tro på egne evner og intensjon om å forbli i jobben. Testingen er gjort på et utvalg svenske lærere.
2. Arbeidet belyser veilederes antakelser om god veiledning og veilederutdanningens rolle. Det argumenteres for at veilederutdanning har potensial til å påvirke veilederes oppfatninger om hensiktsmessig veiledning i retning av de ideene kjent som handlings- og refleksjonsmodellen. Veilederutdanning trekkes også frem som en variabel assosiert med veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen. Testingen er gjort på et utvalg av norske veiledere.
3. Arbeidet utgjør også et metodologisk bidrag til veiledningsfeltet. Ved å utvikle og bruke kvantitative mål som kan gi relevant informasjon om veiledere og veisøkere bidrar denne avhandlingen til videre arbeid med utforskning av hva som kan kjennetegne god veiledning samt til hvordan legge til rette for god veiledning.

6. Diskusjon

Forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1 er belyst ved de funn som nå er presentert. Med utgangspunkt i de presenterte funnene vil jeg i det følgende ta for meg det jeg oppfatter som de mest interessante diskusjonene som er relevante for dette arbeidets overordnede mål, nemlig å bidra til kunnskap om hva som kan bidra til god veiledning av begynnende lærere. I dette kapittelet tar jeg opp følgende diskusjoner for å belyse dette: Diskusjoner om hva god veiledning kan være, om veilederutdanningens bidrag samt om betydningen av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen. Det er imidlertid relevant å begynne med noen implikasjoner og problematiseringer forbundet med det å introdusere nye begreper som *klar veiledning*.

Når forskere påstår å undersøke fenomener som *utviklende veiledning*, *dømmende veiledning* eller *følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen*, samt utvikler nye begreper som *klar veiledning* begrunnet med at dette begrepet beskriver det målte fenomenet mer presist, er det relevant å problematisere bruken av slike begreper. Begreper som *utviklende veiledning*, *dømmende veiledning* eller *følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen*, er vage begreper. Det innebærer at begrepene viser til fenomener som enten ikke kan uttrykkes eller oppfattes klart eller at fenomenet begrepet refererer til ikke er spesifikt eller eksakt (Blikstad-Balas, 2013; R. Sorensen, 2006; Wittek & Kvernbekk, 2011). Vagheten vanskeliggjør kategorisering, og det er gjerne fristende å opprette nye kategorier som skal favne grensetilfellene. Å opprette nye kategorier vil imidlertid ikke løse problemet med grensetilfeller da ny usikkerhet og uenighet kan oppstå relatert til grensene ved de nye begrepene (Varzi, 2001; Wittek & Kvernbekk, 2011). Utfordringene knyttet til vaghet stikker altså dypere enn at vi kan løse dem ved å definere ord med andre ord (Blikstad-Balas, 2013). Samtidig er det et poeng at vagheten også gir oss noe. Begreper på et høyt abstraksjonsnivå gjør at vi favner bredt med ett begrep. Når vi skal forsøke å forstå komplekse fenomener, trenger vi begreper som beskriver dem (Troye, 1994). Vaghet kan sies å være effektivt fordi man kan snakke med en tilsynelatende felles forståelse.

Dette arbeidet introduserer begrepet *klar veiledning* for å sette navn på et fenomen vi har målt. Dette er et forsøk på å fastsette en definisjon for å forstå et fenomen. *Klar veiledning* ligger mellom *utviklende veiledning* og *dømmende veiledning*. Det er imidlertid uklart hvor grensen går mellom *utviklende veiledning* og *klar veiledning*, eller mellom *klar veiledning* og *dømmende veiledning*. Dette problemet kan illustreres med eksempelet om grensen mellom en haug og en «ikke-haug», som er et klassisk eksempel i vitenskapsteorien, og som egentlig

handler om addisjon. Hvor mange sandkorn kan vi legge oppå hverandre før det er en haug? Hvor mange hårstrå kan vi tillate på hodet til en skallet mann, før vi ikke kan kalle ham skallet lenger (Varzi, 2001)? Hvor stort innslag av karakteristikk er brukt for å definere *dømmende veiledning* skal til for at vi ikke kan kalle veiledningen *klar veiledning* lenger? Eller, dersom det virkelig er et spørsmål om addisjon: Hvor mange råd eller vurderinger kan kommuniseres til en veisøker før veiledningen vipper over til å bli *dømmende veiledning*? (Hyde, 2005; Wittek & Kvernbekk, 2011). En grense mellom *klar veiledning* og *dømmende veiledning*, eller mellom *klar veiledning* og *utviklende veiledning* kan vanskelig trekkes på generelt grunnlag. Det som er hensiktsmessig veiledning fra en veileder vil ikke nødvendigvis fungere hvis en annen gjør det samme, og det som er god veiledning av en veisøker vil ikke nødvendigvis fungere for den neste. Kullman (1998) peker på viktigheten av å undersøke ulike oppfatninger av former for veiledning mellom ulike relevante aktører og beskriver at veilederne i deres undersøkelse «had different views to us on what actually characterised 'non-directive', 'developmental' and 'collaborative' behaviour» (s. 480).

Det er også relevant å spørre seg hvorvidt disse begrepene er binære eller graderte. Det vil si om det er et enten–eller-spørsmål om veiledningen er *dømmende*, *klar* eller *utviklende*, eller om det derimot er et spørsmål om i hvor stor grad veiledningen karakteriseres av å være eksempelvis *klar*. Hvis man tenker seg det siste, vil veiledningen være *klar* i større eller mindre grad. Men er begrepet binært, innebærer det at veiledning enten karakteriseres av å være *klar*, *dømmende*, *utviklende* eller ikke. Det er i så fall bare rom for to varianter knyttet til hvert begrep, veiledningen er *klar* eller *uklar* (Wittek & Kvernbekk, 2011). Å introdusere begrepet *klar veiledning*, er et forsøk på å bidra med et positivt ladet begrep for å snakke om veiledning karakterisert av råd og tydelige tilbakemeldinger ettersom den negativt bestemte definisjonen av *dømmende veiledning* (Hobson & Malderez, 2013) vanskeliggjør dette. Begrepet kan brukes til å diskutere i hvor stor grad veiledningen er *klar* og i hvilken grad den vipper over til å bli *uklar* eller *dømmende*, altså brukt som gradert. Introduksjonen av begrepet *klar veiledning* løser altså ingen gråsoneproblematikk. Tvert imot bidrar nyskapningen til at det blir enda flere vage begreper å hankses med (Wittek & Kvernbekk, 2011). Jeg vil imidlertid hevde at begrepet tilfører noe for å benevne en mulig hensiktsmessig form for veiledning karakterisert av råd, tilbakemeldinger samt veiledere som kommuniserer egne vurderinger rundt praksis. Introduksjonen av begrepet *klar veiledning* kan utfordre oppfatninger av hva som kan være god veiledning og kan være et nyttig tankeredskap for

aktører som skal drive med veiledning, og i diskusjoner om hva god veiledning kan være, eksempelvis i veilederutdanning.

6.1 Diskusjoner om hva god veiledning kan være

Schöns ideer om refleksjonens rolle har hatt stor betydning for utviklingen av refleksjonsbaserte tilnærminger til lærerrollen og kan belyse utvekslingsprosessene i veiledningen. Schön (1987) innleder boken *Educating the reflective practitioner* slik:

In the varied topography of professional practice, there is a high, hard ground overlooking a swamp. On the high ground, manageable problems lend themselves to solution, through the application of research-based theory and technique. In the swampy lowland, messy, confusing problems defy technical solution. The irony of this situation is that the problems of the high ground tend to be relatively unimportant to individuals or society at large, however great their technical interest may be, while in the swamp lie the problems of greatest human concern (Schön, 1987, s. 3).

Denne avhandlingen utfordrer antakelsene om hvor viktig det er at veiledningen skal brukes til det Schön beskriver som utforskning av de underliggende, forvirrende problemene som er virkelig interessante. Isteden argumenteres det for at det Schön beskriver som overkommelige problemer, som kan løses ved teknisk innsikt, kan være så pressende for begynnende lærere at dette bør prioriteres i veiledning i større grad enn det har vært tradisjon for å oppfordre til i norsk og svensk kontekst. Ideene til Schön har mye til felles med Handal og Lauvås (1983) (Lauvås, 2015). Lauvås og Handal (2000) hevder at veiledning kan

foregå ut fra to grunnleggende ulike oppfatninger: (1) Veiledning tar primært sikte på at den som blir veiledet skal gjennomføre en praksis som – etter veileders og tradisjonens oppfatning – er ‘den riktige’. (2) Veiledningen tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommende eget valg av praksis – og grunnlaget for dette valget – etter å ha fått hjelp til å tenke gjennom hva som taler for og mot dette valget og holdbarheten i disse argumentene/verdistandpunktene (s. 54).

Og det er altså den siste oppfatningen som ligger til grunn for det de skriver.

Ifølge Pajak (2000) vil hvilken form for veiledning man bruker avhenge «most fundamentally upon your professional values, assumptions and beliefs» (s. 282). Lakatos (1974) bidrar til forståelse av hvordan mennesker forholder seg til forskning og kunnskap ved å introdusere en teori om at det i ethvert forskningsprogram eller kunnskapssystem¹⁶ finnes en «hard kjerne» («hard core») bestående av antakelser og tro (s. 133). Denne kjernen av antakelser er omgitt av et belte av hjelpende hypoteser som beskytter antakelsene i kjernen mot falsifisering. Ny kunnskap som strider mot antakelsene i kjernen leder kun til endringer i

¹⁶ Lakatos foretrakk begrepet *progressive forskningsprogrammer* fremfor *paradigmer* basert på en forståelse av at det er en hard kjerne som binder et forskningsprogram sammen og gir føringer for kunnskapsutviklingen. Hvorvidt et paradigme er korrekt eller ikke erstattes således med ideen om at et forskningsprogram kan være progressivt (økende, bidrar til mer kunnskap) eller degenererende (stagnerende, bidrar ikke til ny innsikt) (Chalmers, 1982).

det beskyttende beltet og rokker dermed ikke ved tilhørernes grunnleggende sett av antakelser. Det er imidlertid grenser for hvor mye motstand det beskyttende beltet kan ta unna for. Dersom kritikken av den harde kjerne er så sterk at beltet ikke lenger kan beskytte troen på at den harde kjerne er holdbar, vil resultatet være et skifte av forskningsprogram.

Ideene kjent som handlings- og refleksjonsmodellen er beskrevet som det «herskende paradigme» i norsk veiledningstradisjon fra 80-tallet og frem til i dag (Skagen, 2013, s. 32). Den harde kjernen i dette «paradigmet» kan forstås som det Handal og Lauvås (1983) beskriver som sin «hovedtese»: Alle lærere har en «praksisteori» som ligger til grunn for praksis og veiledning må ta utgangspunkt i denne med mål om å «få læreren til bevisst å formulere og utvikle» sin praksisteori (s. 14). Slik denne tesen er formulert, er den vanskelig å falsifisere. Denne avhandlingen argumenterer imidlertid for en kritisk revurdering av grunnlaget for den sterke posisjonen refleksjonsbasert veiledning har hatt i Norge og Sverige siden 1980-tallet. De presenterte funnene viser at norske veiledere rapporterer å ha stor tro på refleksjon og sentrale ideer i handlings- og refleksjonsmodellen samt at rapportert fullført veilederutdanning er statistisk assosiert med lavere grad av tro på at klare tilbakemeldinger, kommunikasjon av vurderinger og råd er hensiktsmessig i veiledning. I lys av funnene fra Sverige, som indikerer at veisøkeres rapportering av høyere grad av opplevd veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen har sammenheng med lavere grad av rapporterte mestringsforventninger, samtidig som rapportering av høyere grad av opplevd *klar veiledning* er assosiert med høyere mestringsforventninger og lavere grad av intensjon om å slutte, er det grunnlag for å utfordre ideene i handlings- og refleksjonsmodellen.

6.1.1 Bør veiledning baseres på veileders klare tilbakemeldinger, kommunikasjon av vurderinger og råd?

Det finnes eksempler på at begynnende lærere uttrykker frykt for å bli en såkalt «instrumentell lærer» på grunn av for lite rom for refleksjon og kritisk vurdering av egne handlinger (K. Smith et al., 2013). Flere har imidlertid pekt på at begynnende lærere ønsker konkrete råd om hvordan de skal opptre i klasserommet, og at veiledning med begynnende lærere ofte dreier seg om tekniske aspekter og effektiv undervisning (Joram, 2007; Kullman, 1998; Ottesen, 2006; Penny et al., 1996; Worum & Bjørndal, 2014). Sundli (2002) finner at veisøkere beskriver «god veiledning» som «støttende og motiverende samtale med en som kjente temaet [...] og som etterkom deres ønske om tips og råd, fasitsvar og gitte kunnskaper mer enn selvstendighet, forskningspreget arbeid og refleksjon over egen praksisteori» (s. 81). Kullman (1998) skriver at lærerstudentene i deres studie «emphasised that they wanted the

mentor to tell them what was expected of them, to 'demonstrate knowledge', to 'show good examples', to 'criticise the bad things' and to 'tell the truth in an encouraging way'» (s. 480). Begynnende lærere ønsker seg altså det Pajak (2000) beskriver som en teknisk-didaktisk veiledning. Slike ønsker fra de begynnende lærerne kan sees i sammenheng med et ønske om å tilpasse seg for å mestre den nye konteksten man er i (jf. Jordell, 1986, 2002; Lacey, 1977).

Funn presentert i denne avhandlingen viser altså at 146 veiledere spredt rundt i Norge samlet scorer 6,8 på en skala fra 1 til 7 på påstanden om at det er viktig at veisøker får rom til å reflektere over egen praksis. Til sammenlikning scorer veilederne 3,65 i gjennomsnitt på påstanden om at det er viktig å gi konkrete råd i veiledningen. Funnene fra artikkel 1 indikerer at veilederutdanning gjør veiledere mindre tilbøyelige til å vektlegge veiledning karakterisert av tydelige råd, tilbakemeldinger og kommunikasjon av veileders vurderinger, hvilket indikerer at veilederutdanning bidrar til antakelser om hensiktsmessig veiledning i tråd med handlings- og refleksjonsmodellen. Disse funnene er blant annet med på å gi empirisk støtte til oppfatninger om at gjennomføring av veilederutdanning kan bidra til oppfatninger om hensiktsmessig veiledning i overensstemmelse med handlings- og refleksjonsmodellen.

Funnene fra artikkel 3 viser imidlertid at nyutdannede svenske lærere som rapporterer å motta veiledning karakterisert av en trygg og tillitsfull relasjon til veileder med rom for veisøkers refleksjon, samt åpenhet for ulike tilnærminger til praksis, rapporterer lavere grad av mestringsforventninger både når det gjelder tro på egen evne til å undervise ($b_{(DM \rightarrow SEI)} = -0,37$) og når det gjelder tro på egen evne til å opprettholde ro og orden i klassen ($b_{(DM \rightarrow SED)} = -0,31$). Denne formen for opplevd veiledning har heller ingen betydelig sammenheng med hvorvidt de nyutdannede ønsker å slutte ($b_{(DM \rightarrow TI)} = -0,05$). På den annen side er opplevd veiledning karakterisert av veileders konkrete råd, direkte tilbakemeldinger samt kommunikasjon av vurderinger positivt relatert til høyere mestringsforventninger, både når det gjelder tro på egen evne til å undervise ($b_{(CM \rightarrow SEI)} = 0,50$) og til tro på egen evne til å opprettholde ro og orden i klassen ($b_{(CM \rightarrow SED)} = 0,30$). Videre er slik veiledning negativt relatert til intensjonen om å slutte ($b_{(CM \rightarrow TI)} = -0,32$). På bakgrunn av disse funnene er det empirisk grunnlag for å argumentere for en mer tydelig veiledning, hvor veiledere i tillegg til å åpne for veisøkers refleksjon og flere mulige tilnærminger til yrket, er tydelige i sine tilbakemeldinger og hvor veiledere kommuniserer sine vurderinger og gir konkrete råd. Det er denne formen for veiledning jeg har kalt *klar veiledning*. I en kontekst hvor vektleggingen av refleksjonsbasert tilnærming er dominerende, er det altså grunn til å utfordre tradisjonen og kritisk vurdere argumentene bak oppfatninger av hva god veiledning er.

Fremveksten av handlings- og refleksjonsmodellen sees gjerne i sammenheng med tegn i tiden for øvrig; med 1970-tallets vekt på progressiv pedagogikk, fokus på *empowerment* og kritikk av etablerte samfunnsnormer (Krokmark, 2007). Emsheimer og Göhl (2014) skiller mellom tradisjoner hvor veileder forstås som den som *har* svarene og «frigörande» tradisjoner hvor veileder *søker* svarene (s. 97). I tråd med dette beskriver Clutterbuck og Abbott (2005) *utviklende veiledning* som «empowering» nettopp fordi veisøkers forståelse og overbevisning ligger til grunn for veiledningen (s. 1). Sundli (2002) beskriver hvordan samfunnsendringene har gått fra en mer rigid og regelstyrt hverdag til mer åpenhet for ulik praksis og individualisme, hvilket hun bruker som argumentasjon for en reflekterende tilnærming til læreryrket hvor fokus på veisøkers egne antakelser og egenart skal utforskes. I forlengelsen av dette beskriver hun veiledning forstått som å «lede på rett vei» som en tradisjonell (og mindre innsiktsfull) form for veiledning, og veiledning som «felles utforskning og konstruksjon» som en mer moderne (og bedre) form (s. 71). De siste årene har vi imidlertid sett mer fokus på evidensbaserte metoder samt effektivitetsfokus i skolen, blant annet basert på Hattie (2009). I Sverige har Skolinspektionen (2014) pekt på utfordringen med lite tid til veiledning. Da er det viktig at tiden til veiledning blir brukt effektivt. Også når det gjelder tilbakemeldinger til elever, har det vokst frem en økende bevissthet om viktigheten av målrettede og tydelige tilbakemeldinger (jf. eksempelvis Grossman et al., 2010; Hartberg, Dobson, & Gran, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Voerman, Meijer, Korthagen, & Simons, 2015).

Når det gjelder vurdering, skriver Lauvås og Handal (1990) at «veiledning og summativ evaluering er som olje og vann. Det er tilnærmet umulig å få dem til å gå i hop» (s. 193). Funnene presentert i denne avhandlingen kan belyse forskjellen mellom formativ vurdering som en hensiktsmessig del av veiledningen og summativ vurdering som ordninger hvor veileder skal godkjenne veisøker. At veisøker får innblikk i veileders vurderinger knyttet til profesjonsutøvelse, har altså positive utfall for veisøkers mestringsforventninger og intensjon om å bli i jobben i materialet som presenteres i denne avhandlingen. At veileder har en *formell* funksjon som sertifiserer av veisøker, kan imidlertid ha sammenheng med lite hensiktsmessige utfall for veisøker (Gustafsson & Fransson, 2012; Hobson et al., 2009). Å skulle vurdere veisøker etter krav eller eksternt gitte standarder, kan bidra til en veilederrolle som utfordrer tillitsforholdet mellom veileder og veisøker (Hobson & Malderez, 2013; Leat, Lofthouse, & Towler, 2012; Lejonberg, 2014; Mullen, 2012).

Argumenter mot å gi veisøkere råd dreier seg gjerne om at veileder således kan frata veisøker muligheten til å utvikle evnen til å klare seg selv, at det er problematisk å gi råd fordi det antyder at veisøker ikke er i stand til å løse egne problemer, at man kan gi dårlige råd hvilket kan skape problemer for veisøker eller at det kan skape avhengighet til veileder (Clutterbuck, 2004; Handal & Lauvås, 1983; Stålsett, 2006). Når Handal og Lauvås (1983) understreker av man skal være «varsom med å gi etter» for veisøkers forventninger om råd, særlig i begynnelsen av et veiledningsforhold, er intensjonen å unngå at veisøker overtar veileders praksis (s. 52). Også Emsheimer og Göhl (2014) hevder at problemet med å fokusere på handling fremfor refleksjon er at handlingsfokusert veiledning står i fare for å «fastna i et stelt styrande» av veisøker (s. 71). I tråd med dette peker Sundli (2002) på det hun kaller «umyndiggjørende mekanismer» som handler om at tydelige veiledere står i fare for å bidra til uselvstendige veisøkere (s. 153). På den annen side kan man stille spørsmålsteget ved om det ikke tvert imot er umyndiggjørende å avstå fra å etterkomme veisøkers kommunikasjon av egne behov eller ønske om hjelp i form av råd og tilbakemeldinger fra den som er utnevnt til å bidra i overgangen til læreryrket. Sundli (2002) beskriver at veisøkerne i hennes materiale selv ikke ser det som problematisk at de tester ut sin veileders praksis. Hawkey (1998) beskriver hvordan en av veisøkerne i hennes studie bevisstgjøres egen praksis ved at hennes veileder er tydelig på sine vurderinger og praksis. Frykten for *kameleon-effekten* bygger på en antakelse om at veisøkere ikke er sterke nok til å vurdere kritisk om de ønsker å prøve ut veileders praksis, samt en antakelse om at veiledere ikke er i stand til å kommunisere at veisøker står fritt til å prøve ut veileders forslag eller la være. Dette til tross for at Lortie allerede i 1975 beskrev at lærere er «selektive» når det gjelder hva de viderefører av kollegaers praksis, samt at de «tilpasser» eventuelle ideer fra kollegaer slik at det passer dem (s. 77). Hawkey (1998) finner at veisøker nettopp vurderer veileders praksis og ikke adopterer veileders praksis ukritisk.

Videre er det relevant i denne sammenhengen å problematisere refleksjonsbegrepet. I Ottesens (2007) beskrivelse av «reflection as induction» viser hun hvordan veileders råd kan bidra til veisøkers refleksjon og endring (s. 37). En slik forståelse av refleksjon indikerer at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom refleksjon og det Pajak (2000) beskriver som teknisk-didaktisk veiledning. At veiledere viser og kommuniserer egen praksis, kan være en måte å bidra til refleksjon hos den nyutdannede på (Ottesen, 2007; Østrem, 2015). Metasamtaler (Bjørndal, 2009) og veileders kommunikasjon av og holdning til egen praksis er antakelig av betydning i denne forbindelse. I metasamtalen har veileder mulighet til å

formidle at forslag og kommunikasjon av vurderinger er ment nettopp som forslag og innspill, ikke å forveksle med krav eller ønsker veileder har personlig interesse av.

Bruk av SET tydeliggjør hvilke normer og forventninger som knyttes til veileder- og veisøkerrollen, samt viktigheten av gjensidighet. Gjensidighet i denne forbindelse kan forstås som at også veilederne opplever profesjonell utvikling (Hobson, 2012; Storhaug & Sand, 2011). Gjensidighet kan imidlertid også bety at både veisøkers og veileders perspektiv blir anerkjent (Walle-Hansen, 2011). Den asymmetrien som kan sies å ligge til grunn i et veiledningsforhold mellom en begynnende lærer og dennes formelle veileder har potensial til å påvirke en veiledningsrelasjon ettersom ulike normer er knyttet til de ulike rollene (Bjørndal, 2008). Stanulis og Russell (2000) bruker begrepet «norms of noninterference» om skolebaserte veileders opplevde forventning om å være tilbakeholdne eksempelvis med å bidra med ideer om undervisning til veisøkere (s. 77). At veiledere styres av normer om å være tilbakeholdne med sine perspektiver, kan imidlertid bryte med en veisøkers forventninger. Som Sundli (2002) beskriver må man «tåle å bli upopulær» hos veisøker hvis man ikke gir de tydelige tilbakemeldingene veisøker forventer og ønsker (s. 106). En veisøker som ønsker å få råd, klare tilbakemeldinger og kjennskap til veileders vurderinger, kan oppleve at veiledningen ikke er «økonomisk» bruk av tid og ressurser (Emsheimer & Göhl, 2014, s. 138). Clutterbuck (2004) hevder at «using the tools of reflective analysis at inappropriate times is likely to have far greater demotivating effect than leaving well alone» (s. 18). At veileder inntar rollen som kritisk-venn (Handal, 2007) eller en likeverdig partner som veisøker utforsker praksis sammen med (Emsheimer & Göhl, 2014; Ko et al., 2012; Sundli, 2002), kan være utilstrekkelig for en usikker begynnende lærer og kan oppleves som et brudd på den psykologiske kontakten de opplever at ligger til grunn for veilederforholdet. Likeledes kan veileder oppleve det som et brudd dersom veisøker ikke aksepterer veileders valg av strategi.

6.1.2 Bør veiledning baseres på veisøkers refleksjon?

Refleksjon er beskrevet som et honnørord som i løpet av 1990-tallet ble flittig brukt i lærerutdanningene, som vektlegges i veiledningslitteratur og som dessuten tillegges ulikt innhold i ulike sammenhenger (Emsheimer & Göhl, 2014; Emsheimer et al., 2005; Ottesen, 2007). Refleksjon kan også sies å ha en «honnørposisjon» i den forstand at det brukes for å «markera något godt» (Hansson, 2005, s. 60). Positivt ladede og dessuten vage begreper er utsatte for å bli tillagt svært ulikt innhold avhengig av hvilke aktører som benytter begrepet (Lejonberg & Elstad, 2014), og det er ingen enighet om hva refleksjon er (Selkrig & Keamy,

2015). Endring hos veisøker basert på klare tilbakemeldinger fra veileder kan forstås som en form for refleksjon (Ottesen, 2007). Selkraig og Keamy (2015) argumenterer imidlertid for at mye av det vi ofte definerer som refleksjon ikke egentlig er refleksjon.

Vektleggingen av å utvikle «reflective practice» i veiledning av begynnende lærere er basert på en antakelse om at refleksjon vil bidra til begynnende læreres bevissthet overfor «what constitutes appropriate pedagogical practice» og at det vil «lay the foundation of development» (Kullman, 1998, s. 471). Vektleggingen av refleksjon kan forstås som normativ i den forstand at den vektlegger at begynnende lærere «should advance to become better or more reflective practitioners» (Ottesen, 2006, s. 73). Videre er vektlegging av kritisk refleksjon i veiledning beskrevet som grunnleggende for å fremme lærere som bygger sin praksis på teori (Winsnes, 1991). Hansson (2005) beskriver at refleksjonsbegrepet har en sentral posisjon i svenske styringsdokumenter og at viktigheten av at begynnende lærere skal utvikle seg til å bli reflekterende og kritiske praktikere understrekes. Kullman (1998) oppfordrer imidlertid til en kritisk granskning av vektleggingen av refleksjonsbasert veiledning av begynnende lærere, og funnene som presenteres i denne avhandlingen kan sees som et svar på en slik oppfordring.

Argumentene for mer *klar veiledning*, støtter seg på andre forskeres kritikk av det de anser som en overdreven tro på refleksjonens potensial. Eksempelvis hevder Kirschner et al. (2006) at det er nødvendig med klare tilbakemeldinger når nybegynnere skal tilegne seg komplekse ferdigheter. Dette fordi menneskers kognitive bearbeidingskapasitet er begrenset, hvilket gjør det for utfordrende å overvåke og lære av egen utførelse når man er nybegynner. Tickle (1993) beskriver at nyutdannede lærere ofte er i situasjoner hvor de er «without adequate information or time» til å ta inn over seg alle relevante inntrykk for å forstå og prosessere viktige opplevelser (s. 114). Leinhardt og Greeno (1986) beskriver hvordan erfarne lærere har utviklet og automatisert ferdigheter som reduserer «[the] cognitive load» som undervisning medfører (s. 76). Begynnende lærere er sårbare fordi de ikke har utviklet et handlingsrepertoar som bidrar til å redusere den kognitive belastningen det medfører å undervise i en kontekst hvor små og store uforutsette utfordringer stadig oppstår. Handal og Lauvås (1983) argumenterer imidlertid for at veiledningen særlig i begynnelsen av veiledningsforholdet bør vies til teoretisk refleksjon. Målet er at veisøker blir kjent med og får reflektert over egen praksisteori. Østrem (2015) tolker Handal og Lauvås dit hen at veiledningens hensikt er å «problematisere det selvfølgelige og bringe frem i dagen det vi ikke er i stand til å se gjennom sanselige erfaringer alene» (s. 35).

Lauvås og Handal (1990) hevder at «får nysgjerrigheten og oppdagertrangen livsvilkår, vil ikke slitet gjøre lærerarbeidet tungt» for begynnende lærere som skal finne sin vei inn i yrket (s. 18). Tickle (1993) og Penny et al. (1996) finner imidlertid at fokuset på begynnende læreres kritiske refleksjon ikke hadde den forventede betydning for deres profesjonelle utvikling. Til tross for at Penny et al. (1996) forsøkte å bidra til at de begynnende lærerne skulle internalisere kritisk tenkning i sin praksis, så fant de at «little reflection beyond the technical and skill levels was occurring». (s. 68). Tickle (1993) bestrebet seg på å utvikle nyutdannede lærere til «reflective practitioners» basert på Schön (1983), men konkluderte med at begynnende lærere først trengte innsikt i de tekniske aspektene og «what works» i klasserommet (s. 116). Begynnende læreres behov for å mestre de daglige utfordringene var en barriere for å utvikle metoder for refleksjon rundt underliggende aspekter knyttet til lærerrollen: «It may be that the holistic nature of teaching and the extent of ‘problematics’ were too great to handle in one time» (Tickle, 1993, s. 123). Han bruker begrepet «informational anarchy» for å beskrive opplevelsen nyutdannede lærere har med å finne ut av hvordan de skal handle i klasserommet (s. 116). Det er slike opplevelser av å ikke forstå hvordan det er hensiktsmessig å handle som gjør det nødvendig å utvikle det Leinhardt og Greeno (1986) beskriver som *repertoar*, forstått som hensiktsmessige handlingsmønstre.

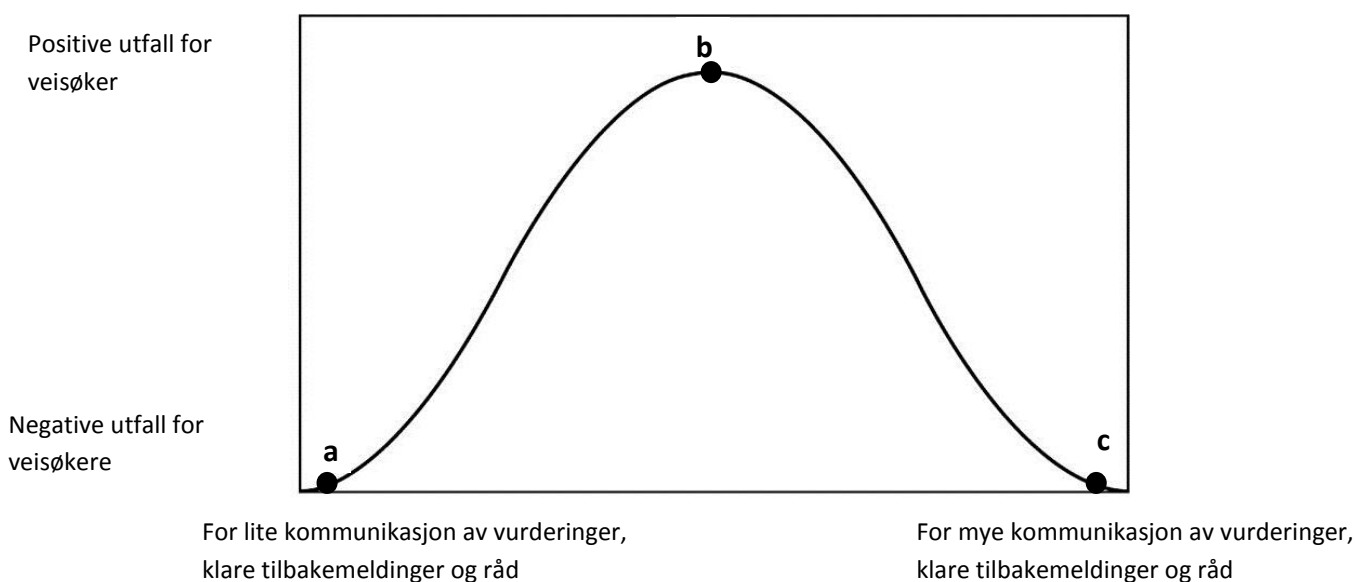
Det er blitt stilt spørsmål ved antakelsen om at veisøkers refleksjon nødvendigvis henger sammen med profesjonell utvikling og pekt på at refleksjonsøvelser tvert imot kan bære preg av å være rituelle øvelser (Sundli, 2001, 2007b, 2009; Søndena, 2007). Eksempelvis problematiserer Sundli (2002) at «det blir tenkning for tenkningens egen skyld, refleksjon for refleksjonens, og ikke temaet i seg selv som blir viktig» (s. 120). I denne sammenheng er det svært interessant at Penny et al. (1996) finner at begynnende lærere i deres studier oppfattet veileders «demand for critical reflection» som «a form of assessment» (s. 67). Sundli (2002) stiller spørsmålstegn ved om det er «utvikling av de reflekterte praktikerne strategien sier å ville fremme, som finner sted», eller om veiledningsstrategien beskrevet i *På egne vilkår* av Handal og Lauvås (1983) representerer en av de «instructional strategies that teachers have to learn» (s. 103). At funnene i artikkel tre indikerer negative utfall av at veiledningen karakteriseres av veisøkers refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger til lærerrollen, kan sees som en oppfordring til mer forskning på ulike former for refleksjon i veiledning samt utfall av ulike former for refleksjon. Eksempelvis hevder Fjell (2011) at refleksjon over det som har gått bra bidrar til veisøkers mestringsfølelse, og er viktig for begynnende lærere.

6.1.3 Klar veiledning og refleksjonsbasert veiledning som komplementære tilnærminger

Funn fra artikkel 3 indikerer at *klar veiledning* og *utviklende veiledning* er overlappende fenomener som slett ikke utelukker hverandre ($r_{(CM \leftrightarrow DM)} = 0,78$). Dette utfordrer ideen om *dømmende veiledning* som en motpol til *utviklende veiledning* og bidrar til bevisstgjøring om at veiledning i ulik grad kan karakteriseres som *dømmende* og *utviklende* avhengig av kontekst (Kullman, 1998). De nyutdannede som rapporterer høyere grad av opplevd veiledning karakterisert av tillit, rom for refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger til praksis, rapporterer også i høyere grad å oppleve å få råd, klare tilbakemeldinger og at veiledere kommuniserer vurderinger. At de statistiske assosiasjonene med utgangspunkt i de to formene for veiledning har motsatte fortegn i funnene presentert i artikkel 3, indikerer at veiledning karakterisert av tillit, rom for refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger til praksis kan være utilstrekkelig dersom man ønsker å bidra til at begynnende lærere skal ønske å bli i jobben og oppleve mestringsforventninger. I denne sammenheng er Ottesens (2007) beskrivelser av hvordan forskjellige former for refleksjon har ulike funksjoner i veiledningen relevant. Den formen for refleksjon som har undervisning som direkte fokus, bidrar til å gjøre den begynnende lærer «perceptive of warranted ways of seeing, talking about and performing teaching» (Ottesen, 2006, s. 73). Det dreier seg altså om en form for refleksjon karakterisert av at man søker å finne løsninger ved hjelp av veileder, i motsetning til en form hvor veisøker overlates til egne refleksjoner. Ottesen (2007) understreker at alle de tre formene for refleksjon hun finner i sitt materiale, er viktige og viser hvordan tydelighet fra veileder kan bidra til en form for refleksjon som utvikler veisøkers forståelse av undervisning.

Sundlis (2002, 2009) syn på refleksjon skiller seg fra Ottesens blant annet ved at Sundli beskriver den løsnings- og handlingsorienterte refleksjonen som grunn og problematiserer at den ikke virkelig utfordrer veisøkers underliggende antakelser. Sundli (2002) antyder hva som ville vært bedre veiledning enn den hun fant: «En orientering mot kunnskap som situert og distribuert [...] diskursanalyser, maktanalyser, kontekstbeskrivelser som helhetlig, subjektiv opplevd iakttakelse og dialogisk refleksiv søken etter en felles forståelse ut fra en konstruktivistisk orientering» (s. 167). I denne forbindelse er det relevant at flere har pekt på at det er svært utfordrende for veiledere å bidra til veisøkers læring og profesjonelle utvikling basert på veisøkers refleksjon (Bjerkholt, Ødegård, Søndena, & Hjordemaal, 2014; Ottesen, 2007; Sagbakken & Konow-Lund, 2014; Sundli, 2001; Tickle, 1993; Jian Wang & Odell, 2002). Handal (2007) fremhever også at å bidra til profesjonell utvikling via refleksjonsbaserte metoder er vanskelig. Det er altså grunn til å anta at det å

bidra til en form for refleksjon som faktisk bidrar til å gjøre begynnende lærere bedre er en svært utfordrende oppgave. Stålsett (2006) har rangert kommunikasjonsformer etter vanskelighetsgrad og hevder at mens formidling av fakta og utveksling av meninger er de enkleste formene, er målrettet felles bruk av synspunkter, følelser og informasjon samt «kreativ divergent tenkning» det vanskeligste (s. 301). Videre hevdet Lacey (1977) at betydelige endringer i begynnende læreres syn på undervisning var uvanlig i sosialiseringprosessen. At refleksjonsbaserte, veisøkerdrevne metoder er vanskelige for veiledere å lykkes med, er i seg selv et argument for å vurdere alternative tilnærminger til veiledning. Det vil imidlertid også være problematisk med for mye kommunikasjon av veileders vurderinger, råd og tilbakemeldinger i veiledning.



Figur 6A. Antatt kurvelineær sammenheng mellom veileders kommunikasjon av råd, tilbakemeldinger og kommunikasjon av egne vurderinger, og utfall for veisøker.

På bakgrunn av funnene presentert i denne avhandlingen foreslår Figur 6A en mulig antakelse om sammenheng mellom grad av klare råd og tilbakemeldinger og utfall for veisøker. Jeg understreker at denne antakelsen må prøves mot empiri i framtidig forskning. Punkt a representerer veiledning hvor veiledere i for liten grad kommuniserer sine vurderinger, råd og klare tilbakemeldinger, hvilket er forbundet med negative utfall for veisøkere. Punkt b representerer *klar veiledning* hvor veiledere kommuniserer vurderinger, råd og klare tilbakemeldinger, noe som henger sammen med positive utfall for veisøkere. Hobson og Malderez' (2013) beskrivelse av *dømmende veiledning* er inkludert i figuren som en form for veiledning som ikke er hensiktsmessig, representert i punkt c, karakterisert av at veiledere

kommuniserer vurderinger, råd og klare tilbakemeldinger i for stor grad. I denne forbindelse er det relevant å understreke at forskjellig veiledning kan være hensiktsmessig på ulike tider, avhengig av veisøkers behov og utvikling (Pajak, 2000). OECD (2014) finner at lærere i sine første fem år av karrieren har betydelig lavere selvtilit enn dem med mer erfaring. Et veiledningsforhold utvikler seg over tid, og den første tiden er gjerne karakterisert av at veisøker ønsker informasjon, råd og tilbakemeldinger (Mullen & Schunk, 2012). Sundli (2002) peker på at studentene hun undersøkte ble mer parate til å kritisere og problematisere praksis etter hvert som de fikk mer erfaring. Tickle (1993) fant at det særlig var i de første månedene de nyutdannede var opptatte av tekniske ferdigheter og konkluderer med at «uncertainty involved in examining their own beliefs, personal philosophies and emotional selves» er for utfordrende i introduksjonen til et yrke så komplekst som læreryrket (s. 123).

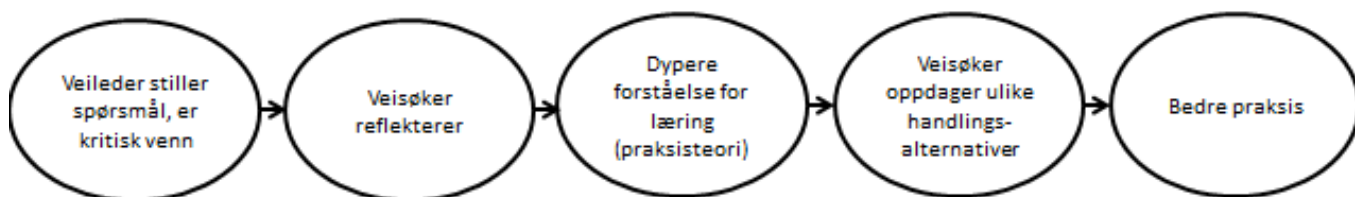
Metaforene brukt om den første tiden i læreryrket er karakteriserende for hvordan introduksjonen oppleves. Eksempelvis er ord som «sjokk» (Caspersen & Raaen, 2014, s. 189), «krise» (Lacey, 1977, s. 83), «hodet over vannet» (Stålsett, 2006, s. 197), «sink or swim» (Lortie, 1975, s. 71; Varah, Theune, & Parker, 1986), «bli kastet ut på åpent hav», «svømme for livet» og «drukne» (K. Smith et al., 2013, s. 132) brukt for å beskrive den første tiden som begynnende lærer. For å komme gjennom en slik fase, er det tekniske og praktiske redskaper veisøkere søker: «Management techniques enable the feeling of control and safety in the classroom» (Rajuan, 2012, s. 323). Dette støttes av Tickles (1993) konklusjon om at grunnleggende tekniske ferdigheter var en forutsetning for å engasjere begynnende lærere i kritisk refleksjon og undersøkelse av tilgrunnliggende antakelser knyttet til læring og undervisning.

Samtidig er det fare for at veiledere kan innta en rolle hvor de er for dømmende og at det vil være problematisk dersom veisøkere ikke blir utfordret til å finne egne løsninger på de utfordringer de møter (Hobson & Malderez, 2013). Kahneman (2011) bruker begrepene system 1 og system 2 for å belyse tenkning og feilslutninger. System 1 er raskt, intuitivt og automatisert. Den kognitive aktiviteten foregår i system 1 når vi fungerer normalt i våre daglige rutiner, trekker slutninger om andres intensjoner ved å kaste et blick på dem eller løser enkle oppgaver (som 4 + 4). System 2 er derimot mer krevende, nøye og kritisk. Vi må iverksette system 2 for å løse krevende oppgaver, for å vurdere om en handling egentlig hadde den effekten vi først trodde eller hvis vi skal forsøke å gjøre flere krevende ting samtidig (som å kjøre bilen gjennom et trafikkert lyskryss og forklare et intrikat teoretisk perspektiv samtidig). Det er slitsomt å jobbe på system 2, og derfor kobler vi ofte ikke dette inn. Vi tror

på våre intuitive oppfatninger og handler ut fra disse. System 1 har også ofte lett for å anta kausale sammenhenger. La oss si at veileder gir veisøker et råd, veisøker prøver ut dette og opplever at det virker. Deretter kan system 2 kobles inn for å kritisk vurdere den antatte sammenhengen mellom endret praksis og utfall, hvilket antakelig vil kunne utvide veisøkers forståelse. Dersom dette ikke skjer, har veisøker muligens utvidet sitt handlingsrepertoar, men ikke sin forståelse. Som Kirschner et al. (2006) fremhever også Kahneman (2011) begrensningen i menneskers arbeidsminne. Det er begrenset hva vi kan tenke på når vi er i situasjoner hvor handling er nødvendig (slik situasjonen eksempelvis er i et klasserom). Imidlertid kan vi øve oss og dermed utvide handlingsrepertoaret (Leinhardt & Greeno, 1986) slik at det blir mindre utmattende å fungere under handlingstvang. Emsheimer og Göhl (2014) sier om veiledningsstrategien presentert i *På egne vilkår* at «det är bland annat detta tänkande som har gjort det möjligt att vrida diskussionen om handledning från handlingstvang mot utvecklandet av tänkandet» (s. 124). Imidlertid kan det å få klare råd og tilbakemeldinger i veiledning bidra til at veisøkere utvikler det repertoar de trenger for å fungere i lærerjobben når de har blitt «kastet ut på åpent hav» (K. Smith et al., 2013, s. 132).

Veiledningen kan bidra til utvikling av kunnskap og forståelse ved at veileder bidrar til at system 2 kobles inn og kritisk vurderer handlinger og slutninger primært utført i system 1: «One of the main functions of System 2 is to monitor and control thoughts and actions 'suggested' by System 1» (Kahneman, 2011, s. 44). Chitpin og Evers (2005) argumenterer for et systematisk arbeid med profesjonell utvikling basert på et system hvor man jobber for å bevisstgjøre seg egne antakelser for så å utfordre disse, noe som vil gi «teachers an opportunity to engage in autonomus self-correcting learning» (s. 431). Slik kan refleksjon i veiledning knyttes til systematisk bearbeiding av egne antakelser hvilket kan bidra til utvidet forståelse. Veiledning hvor system 2 iverksettes for å teste ut forslag fra system 1 kan altså bidra til en form for «systematisk refleksjon» (Chitpin & Evers, 2005, s. 431; Kahneman, 2011), som karakteriseres av systematisk arbeid for utvidet forståelse av praksis. En slik arbeidsmetode i veiledning er ikke i motsetning til *klar veiledning* ettersom veileders modellering, råd og tilbakemeldinger på veisøkers praksis kan skje forut for, parallelt med og/eller i etterkant av et slikt systematisk arbeid med egne antakelser. Funnene presentert her, og kunnskap om arbeidsminnet og potensiell kognitiv overbelastning som følge av manglende repertoar og begrenset arbeidsminne (Kahneman, 2011; Kirschner et al., 2006; Leinhardt & Greeno, 1986; Tickle, 1993), indikerer imidlertid viktigheten av å prioritere utvikling av praktiske ferdigheter til den begynnende læreren opplever å ha «hodet over vannet» (Stålsett,

2006, s. 197). Følgende figur kan anskueliggjøre hvilke antakelser om mulige mekanismer i veiledning som gjør seg gjeldende i ulike former for veiledning:



Figur 6B. Antakelser om mulige mekanismer som kan ligge til grunn for veiledning karakterisert av veisøkers perspektiv, refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger.



Figur 6C. Antakelser om mulige mekanismer som kan ligge til grunn for veiledning karakterisert av veileders perspektiv, råd og klare tilbakemeldinger.

Å anta kausale sammenhenger i overensstemmelse med disse pilene er problematisk, men slike modeller kan bidra til å belyse hvilke antakelser om mekanismer som kan sies å ligge til grunn for ulike vurderinger av hva god veiledning er. En mekanisme er da forstått som gjenkjennelige mønstre som ofte oppstår, men uten at vi sikkert kan fastslå når eller predikere konsekvenser (Elster, 2015). Den øverste modellen forutsetter en form for utforskende refleksjon som grunnlag for å utvide veisøkers forståelse og åpne for flere handlingsalternativer. Den andre modellen baserer seg derimot på en idé om at direkte introduksjon til ulike handlingsalternativer kan være springbrettet for utvikling av en dypere forståelse for læring og undervisning. Slike antakelser om mulige mekanismer er anerkjent innenfor mesterlære (Nilsen & Kvale, 1999). Lauvås og Handal (1990) mener imidlertid at i en mesterlære-tilnærming «forutsettes en bestemt, eller noen bestemte, måter å gjennomføre arbeidet på, som er riktige. Sagt på en annen måte: man forutsetter at det finnes en riktig adferd» (s. 44). Storhaug og Sand (2011) hevder at en forutsetning for at mesterlæring i veiledning er nyttig, er at «mentor er en dyktig lærer» (s. 40). Det er en relativt utbredt

oppfatning at veileder bør vise frem vellykket praksis for at modellering skal være verdifullt for veisøker (Watling & Gasper, 2012). Stålsett (2006) hevder at mesterlære innebærer at «lærlingen skal etterlikne mesteren» (s. 162). Nilsen og Kvale (1999) påpeker imidlertid at mesterlære ikke forutsetter en idé om at det finnes riktige og gale måter å praktisere på. Ideen som *klar veiledning* åpner for er at veileder presenterer egen praksis som noe veisøker kan prøve ut og forkaste. En slik tilnærming fremmer ikke et syn på veilederen som en guru (jf. Handal, 2007) som har funnet en slags sannhet som skal definere andres praksis, men erkjenner at veileder har erfaring og et utviklet repertoar som kan komme veisøker til gode (Leinhardt & Greeno, 1986). Stålsett (2006) forsvarer også en tydeligere veilederrolle gitt at veileder har kjennskap til den konteksten veisøker utgår fra: «Mine tolkninger og min respons som veileder kan være et redskap til å komme videre, men behøver ikke være svaret for veisøker» (s. 28).

Dersom man forteller om eller viser frem egen praksis med den intensjon å få i gang diskusjon og refleksjon, er det heller ingen forutsetning at all praksis som vises frem er eksemplarisk. Dermed skiller læreryrket seg muligens fra tradisjonelle håndverksyrker hvor mesterens oppgave er å vise eksempler til etterfølgelse. En veileder som gjennomfører en mindre vellykket oppstart av en time for så å invitere til diskusjon om hva som kunne vært gjort annerledes, har potensial til å utvikle veisøkers praksis. At veileder er åpen for ulike tilnærminger til læreryrket, utelukker ikke at hun kan fortelle om hva hun mener er god praksis samt vise frem egen praksis. Tvert om kan åpen diskusjon og refleksjon rundt veileders og veisøkers praksis gjøre veisøker mer bevisst og kritisk (Hawkey, 1998). I sin sammenlikning av veisøkere som opplever veiledning som kan sies å være i tråd med *klar veiledning* kontra veiledning som likner beskrivelsene kjent som handlings- og refleksjonsmodellen, finner Hawkey (1998) også at det er veisøkeren som er del av den *klare* veiledningen som er i stand til å reflektere over egen utvikling, til tross for at refleksjonen har fått større plass i handlings- og refleksjonstilnærmingen. Ottesen (2007) beskriver tilsvarende mulige mekanismer slik:

Through the careful guidance of experienced teachers acting as mentors, student teachers are encouraged to make note of certain aspects of their practice and to act on these aspects in certain ways. Through collaborative reflection on certain aspects of the activity, horizons of alternative actions are made transparent to the student teachers (s. 34).

Føinum (2016) viser hvordan veileder ved å arbeide «side om side» med veisøker og forklare hva hun tenker, støtter veisøker og samtidig kan bidra til å utvikle veisøkers forståelse (s. 300). Kullman (1998) hevder at «too often, in literature on mentoring and on teacher development, the behaviour of both mentor and student teacher is seen as having to fit into a particular

pattern if reflection and subsequent self-development is to occur» (s. 482). En rigid tilnærming til veiledning er problematisk fordi det kan begrense veileders og veisøkers rom for å arbeide med utvikling av veisøkers praksis. Veiledningen kan få et rituelt preg, forstått som noe man gjør på en spesiell måte hvor gjøringene i seg selv er poenget (jf. Sundli, 2001). Mena et al. (2015) finner eksempelvis at refleksjonsbaserte metoder i veiledning fremmer forståelse, mens det å formulere handlingsregler har større potensial når det gjelder å påvirke veisøkeres praksis. Dermed er det et blindspor å forsøke å fastslå hva som er god veiledning (Pennanen et al., 2015). Å tilpasse metoder etter det som til enhver tid er mest hensiktsmessig for å fremme utvikling hos veisøker, er beskrevet som en av veilederens viktigste ferdigheter (Clutterbuck, 2004).

6.2 Hvordan veilederutdanning kan bidra til god veiledning

Hobson (2012) omtaler forskning på veilederutdanning slik: «The evidence base on this subject is currently underdeveloped» (s. 65). Også Aspfors og Fransson (2015) beskriver at «surprisingly little research has been done on mentor education» (s. 84). Videre er veilederutdanning beskrevet som et komplekst fenomen (Aspfors & Fransson, 2015; Ulvik & Sunde, 2013). Veilederutdanning er antatt å bidra til at veiledere får innsikt i ulike tilnærminger til og utfall av ulike former for veiledning (Bjerkholt, 2013). Aspfors og Franssons (2015) metastudie om veilederutdanning argumenterer for forskningsbasert og langvarig veilederutdanning med fokus på å utvikle veilederes forståelse av læring og veiledning samt å gi rom for muligheter til kritisk refleksjon sammen med andre veilederstudenter. Også flere norske bidrag fremhever viktigheten av veilederutdanning (Ulvik & K. Smith, 2011; Ulvik & Sunde, 2013; Østrem, 2015). Funnene fra artikkel 1 og 2 i denne avhandlingen bidrar til mer innsikt i sammenhenger mellom veilederutdanning og kvaliteter ved veiledere.

I kartleggingen utført av Rambøll (2014) om veiledning i Norge svarer henholdsvis 38 % og 28 % av skoleeierne i materialet at «alle» eller «noen» av deres veiledere har «formell (kompetansegivende) veilederopplæring» (s. 63). Svenske myndigheter understreker imidlertid viktigheten av veiledererfaring fremfor veilederkompetanse: «Det ska tydliggöras att den som utses till mentor ska ha tillräcklig erfarenhet för uppgiften» (Utbildningsdepartementet, 2013, s. 1). Ifølge Lauvås og Handal (1990) er det «faktisk så stor avstand mellom den veiledning som ‘ufaglærte’ driver og den som drives av skolerte, erfarne veiledere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet» (s. 26). Det er interessant at Lauvås og Handal ikke skiller mellom skolering og erfaring i dette sitatet. Materialet

presentert i denne avhandlingens artikkel 1 indikerer at utdanning har betydning for hva man mener er god veiledning ($b_{(ko2 \rightarrow JM) = -0,23}$) samt ($b_{(ko2 \rightarrow RC) = 0,36}$), mens erfaring ikke har betydelig sammenheng med hva man mener er god veiledning ($b_{(me2 \rightarrow JM) = 0,04}$). Imidlertid indikerer artikkel 2 noe sammenheng mellom erfaring og følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen ($b_{(me2 \rightarrow AC) = 0,16}$), samt mellom fullført utdanning og følelsesmessig forpliktelse ($b_{(ko2 \rightarrow AC) = 0,14}$), samt den indirekte estimerte effekten via rolleklarhet: ($b_{(ko2 \rightarrow RC) = 0,36}$) og ($b_{(RC \rightarrow AC) = -0,32}$). Funn fra artikkel 2 indikerer altså hensiktsmessige utfall av fullført veilederutdanning forstått som sammenheng mellom veilederutdanning og variabler som er antatt å kunne være av betydning for å drive god veiledning; rolleklarhet i veilederrollen samt følelsesmessig tilknytning til veilederrollen. Det er altså veilederutdanning, ikke veiledererfaring, som fremstår som en interessant variabel i denne avhandlingens materiale. Veilederutdanning er imidlertid også assosiert med lavere grad av selvtilit til egen utøvelse av veilederrollen i denne avhandlingens materiale (artikkel 1 og 2). Denne estimerte effekten er liten ($b_{(ko2 \rightarrow SE) = -0,08}$). Dette er interessant og kan ha å gjøre med at veiledere som setter seg inn i veiledning som fagfelt opplever å få sine antakelser om hva som er god veiledning utfordret, slik artikkel 1 argumenterer for. Å ta veilederutdanning innebærer innsikt i et stort felt med kontrasterende bidrag samt deltakelse i diskusjoner hvor studentene får sine meninger og antakelser utfordret av medstudenter, ansvarlige for veilederutdanningen og relevante fagpersoner (Stålsett, 2006; Thornton, 2014; Ulvik & Sunde, 2013).

Aspfors og Fransson (2015) beskriver hvordan utvikling av veilederes analytiske evner og refleksjonsevner er intensjonen i veilederutdanning i ulike kontekster som inngår i deres studie. Simmie og Moles (2012) beskriver at veiledere opplevde at å vurdere egen praksis i veilederutdanning var berikende, men samtidig «were threatening the basis of their professional self-confidence» ettersom de ble introdusert for nye perspektiver som de kunne vurdere egen praksis ut fra (s. 109). Imidlertid indikerer forskning at mestringsforventninger er viktige for å gjøre en god jobb (Meyer et al., 2002). Således er det relevant å problematisere en mulig negativ sammenheng mellom gjennomføring av veilederutdanning og tro på egne evner som veileder. Aspfors og Fransson (2015) fremhever også at det er viktig at veilederutdanning forbereder veiledere på å utfordre veisøkeres tilgrunnliggende antakelser. Imidlertid peker Simmie og Moles (2012) på utfordringer knyttet til å utdanne veiledere til å drive refleksjonsbasert veiledning av lærere. Hawkey (1998) hevder at det også fra britisk kontekst, er tanker knyttet til «reflective practice» som vanligvis danner grunnlaget for skoling av veiledere. Funnene presentert i denne avhandlingen taler for en kritisk vurdering

av vektleggingen av refleksjon og veisøkers perspektiv slik det kommer til uttrykk i handlings- og refleksjonsmodellen.

Funnene presentert her indikerer at gjennomført veilederutdanning henger sammen med mindre tro på veiledning karakterisert av konkrete råd og klare tilbakemeldinger ($b_{(ko2 \rightarrow JM) = -.23}$ samt $b_{(ko2 \rightarrow RC) = -.36}$ samt $b_{(RC \rightarrow JM) = -.18}$). Veiledningsstrategien beskrevet i *På egne vilkår* har en betydelig plass i veilederutdanningen (Rambøll, 2015; Sundli, 2002). Og veilederstudentene i denne avhandlingen rapporterer antakelser om god veiledning i overensstemmelse med handlings- og refleksjonsmodellen. I denne sammenhengen er det interessant at Handal og Lauvås (1989) hevder at lærere som tilegner seg en gitt tilnærming til undervisning, risikerer å bli for rigide eller å «hoppe på en hvilken som helst pedagogisk motebølge som skyller over skolen deres» (s. 29). All den tid handlings- og refleksjonsmodellen har fått den dominerende plassen den har innen veiledningsfeltet i Norge og Sverige, kan det imidlertid innvendes at et refleksjonsbasert fokus ikke ser ut til å være noen garanti for motstand mot pedagogiske bølger. Funnene presentert i denne avhandlingen kan sees som en støtte til bidrag som understreker viktigheten av å benytte ulike tilnærminger i veilederrollen (Clutterbuck, 2004; Leat et al., 2012; Mena et al., 2015; Jian Wang & Odell, 2007). Således er funnene presentert her en støtte til bidrag som understreker viktigheten av at veilederutdanning bidrar til innsikt i hvordan veiledere kan «explore ways to balance the need for mentors to provide direction while still allowing the intern to find his/her own teaching identity» (Bradbury & Koballa Jr., 2008, s. 2143).

Funn fra artikkel 1 indikerer altså at gjennomført veilederutdanning kan påvirke veilederes forventninger og oppfatninger av normer knyttet til veilederrollen. Ettersom veiledere med veilederutdanning i lavere grad rapporterer tro på at veiledning karakterisert av klare råd og direkte tilbakemeldinger er hensiktsmessig, kan veilederutdanning muligens bidra til å distansere veiledere fra veisøkere. Dersom veilederes oppfatninger av hva de skal bidra med i veiledning ikke er i overensstemmelse med veisøkers forventninger, kan det vanskeliggjøre utvekslingen og grunnlaget for å oppfylle den psykologiske kontrakten. Slike prosesser kan være relevant tematikk i veilederutdanning. Blant annet kan viktigheten av metasamtalens funksjon når det gjelder å bidra til å klargjøre forventninger og roller tematiseres.

At ulike former for veiledning kan bidra til ulike positive utfall for veisøkere (Mena et al., 2015), er et argument for at veilederutdanningene presenterer ulike syn på veiledning og at

ulike metoder som kan brukes. Dersom det blir mye fokus i veilederutdanningen på at veiledere ikke skal gi råd, samtidig som veilederutdanningen ikke lykkes i å gi veiledere de kunnskaper og ferdigheter de trenger for å bidra til profesjonell utvikling via refleksjonsbaserte metoder, er dette problematisk. Funnene fra artikkel 3 indikerer at muligheten for positive sammenhenger mellom råd, klare tilbakemeldinger og kjennskap til veilederes vurderinger og positive utfall for veisøkere bør formidles og diskuteres i veilederutdanning.

6.3 Betydningen av følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen

Det er en utbredt oppfatning at dedikasjon og engasjement bør ligge til grunn for veiledning. Eksempelvis fremhever Stålsett (2006) at veiledere skal være «autentiske», «ekte» og ha et «helhjertet engasjement» i rollen (s. 348–349). Funnene presentert i artikkel 2 i denne avhandlingen viser positiv sammenheng mellom veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen på den ene sidene og rolleklarhet ($b_{(RC \rightarrow AC)} = 0,40$), veilederutdanning ($b_{(ko2 \rightarrow AC)} = 0,14$), erfaring ($b_{(me2 \rightarrow AC)} = 0,16$) samt mestringsforventninger ($b_{(SE \rightarrow AC)} = 0,41$) på den andre siden. Dette støtter opp under forskningen jeg har presentert tidligere, som argumenterer for følelsesmessig forpliktelse som en nøkkelvariabel som har sammenheng med andre ønskede variabler relatert til jobbutførelse (Colquitt et al., 2007; Meyer & Herscovitch, 2001; Meyer et al., 2002; Rhoades et al., 2001; Takeuchi et al., 2009).

I denne avhandlingen tematiseres betydningen av veilederes følelsesmessige forpliktelse relatert til veilederrollen og implikasjoner for utvekslingene som finner sted i veiledningen. Det er imidlertid relevant å problematisere følelsesmessig forpliktelse slik det er målt og fremstilt her. Firestone og Rosenblum (1988) skiller mellom to former for læreres følelsesmessige forpliktelse; det kan dreie seg om å være dedikert til utførelsen av lærerhåndverket eller det kan dreie seg om «personal caring» overfor de menneskene man er lærer for (s. 288). Overført til veiledningskontekst kan vi tenke oss et skille mellom følelsesmessig forpliktelse til *veiledningshåndverket* versus følelsesmessig forpliktelse overfor veisøkerne personlig. Mathisen (2008) advarer mot en «teknologisk» holdning til veiledning som kan stå i veien for «ekte kommunikasjon» forstått som en kommunikasjon som har utgangspunkt i veisøker (s. 139). Stålsett (2006) understreker at det er engasjement i den andres ve og vel som må ligge til grunn for veiledningen og understreker farene ved å være for opptatt av de tekniske sidene av veilederrollen. Hun advarer mot at en for teknisk tilnærming kan redusere veisøker til et objekt. Hun skriver at «vi kan risikere å havne i et teknisk-instrumentelt forhold til andre» (s. 346). Følelsesmessig forpliktelse til

veiledningshåndverket versus opplevd forpliktelse overfor veisøker som person kan altså muligens ha betydning for utvekslingene i veiledningen. I denne avhandlingen argumenteres det imidlertid for viktigheten av at begynnende lærere får innsikt i *lærerhåndverket* (Firestone & Rosenblum, 1988) og at tekniske ferdigheter vektlegges i veiledning (jf. Pajak, 2000). I forlengelsen av en slik argumentasjon fremstår veileders dedikasjon til yrkesutførelsen som vel så viktig som engasjement i veisøker som person (jf. Firestone & Rosenblum, 1988, s. 288). Dersom en veileder er svært opptatt av å støtte og av å ta veisøkers perspektiv, kan det muligens gå på bekostning av fokus på de tekniske ferdighetene begynnende lærere trenger (jf. Leinhardt & Greeno, 1986; Penny et al., 1996; Tickle, 1993).

Videre er det relevant å problematisere de assosiasjonene som er presentert mellom følelsesmessig forpliktelse og andre variabler i dette arbeidet. Funnene som indikerer sammenheng mellom veilederutdanning og følelsesmessig forpliktelse ($b_{(k02 \rightarrow AC)} = 0,14$), samt at veilederutdanning også har en indirekte estimert effekt på følelsesmessig forpliktelse via rolleklarhet ($b_{(k02 \rightarrow RC)} = 0,36$ og $b_{(RC \rightarrow AC)} = 0,32$) tyder på et behov for mer innsikt i sammenhengene mellom veilederutdanning og følelsesmessig forpliktelse. Parr og Timperley (2010) beskriver prosjekter med mål om profesjonell utvikling for lærere ved hjelp av metaforen om en «black box» (s. 158). Veilederutdanning kan også sees som en *black box* i den forstand at det er usikkerhet knyttet til påvirkningene som skjer, eksempelvis om sammenhengene mellom veilederutdanning, rolleklarhet og følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen. Rambøll (2015) finner at 75 % av deltakerne på veilederutdanningene som har svart på undersøkelsen oppgir at de selv tok initiativ til å ta veilederutdanning. Dette indikerer at de som allerede er dedikerte til veilederrollen, utgjør en betydelig andel av studentene ved veilederutdanningene.

7. Forskningsbidragets styrker og begrensninger

Funnene presentert i denne avhandlingen er basert på selvrapporteringsdata. Selvrapportering er bare en av flere mulige kilder til å få innsyn i oppfatninger og preferanser hos informanter. Å utvide forståelsen av dataene ved å komplementere med andre kilder (for eksempel observasjoner eller data som måler prestasjon), vil tilføre verdifull kunnskap om tematikken som er presentert i denne avhandlingen. Eksempelvis ville det vært interessant å benytte kvalitative innfallsvinkler for å få tilgang til aktørenes egne ord for bedre å forstå psykologiske og sosiale mekanismer knyttet til veiledning. Forskningsdesign som tillater å se karakteristikk ved veiledningen i sammenheng med utfall for veisøkere uten å være avhengig av at det er veisøkere selv som rapporterer, samt longitudinelle studier, eksempelvis

med fokus på følelsesmessig forpliktelse til veilederrollen før og etter gjennomført veilederutdanning, vil kunne bidra til utfyllende innsikt i tematikken presentert i dette arbeidet.

Avhandlingen bidrar til kunnskap om veiledning ved å utvikle og bruke kvantitative konstrukter til undersøkelse av veilederes og veisøkeres perspektiver. Disse konstruktene trenger videre validering ved videre utvikling og utprøving i kommende studier som søker å belyse betingelser for og konsekvenser av ulike former for veiledning. Shadish, Cook og Campbell (2002) deler validitetsbegrepet i fire underbegreper: begrepsvaliditet, indre validitet, ytre validitet og statistisk konklusjonsvaliditet. Med utgangspunkt i denne firedeelingen, vil jeg si noe om validitetsvurderinger som er relevante for denne avhandlingens bidrag. Det er særlig når det gjelder begrepsvaliditet at denne avhandlingen bidrar til kunnskapsfeltet veiledning. Utviklingen av begrepet *klar veiledning* basert på funnene gjort med det som opprinnelig var en operasjonalisering av *dømmende veiledning*, bidrar til veiledningsfeltet ved å introdusere et begrep med positive assosiasjoner som kan brukes for å diskutere veiledning karakterisert av klare råd og tilbakemeldinger som hensiktsmessig veiledning. En videre valideringsutvikling basert på dette arbeidet (dvs. forbedret begrepsvaliditet i framtidig forskning), vil kunne bidra til økt forståelse av ulike former for veiledning.

Indre validitet (Shadish et al., 2002) er relatert til spørsmålet om kausalitet, nærmere bestemt om holdbarheten ved å trekke slutninger om årsakssammenhenger mellom antatte mulige prediktorer og avhengige variabler. I analyser gjort med SEM vil det imidlertid ofte være usikkerhet knyttet til retningen på pilene da disse er foreslått av forskerne basert på teoretisk funderte antakelser.

Vurdering av ekstern validitet omhandler spørsmålet om hvorvidt funnene i utvalget kan generaliseres til en referansepopulasjon (for eksempel de som tar veilederutdanning i Norge eller nyutdannede lærere som jobber i svenske skoler) for øvrig. I de to undersøkelsene vi gjennomførte i forbindelse med denne avhandlingen var det et mål å få tilgang til flest mulig av dem som var aktuelle som informanter. Informantene som utgjør datagrunnlaget i de to første artiklene er spredt over hele Norge.¹⁷ Ingen reserverte seg aktivt mot å delta i undersøkelsen. Eventuelle skjevheter i utvalget kan komme av seleksjonsskjevhet forbundet med at enkelte veilederutdanninger ikke er representert i materialet. Når det gjelder det

¹⁷ Materialet har informanter fra Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, Universitetet i Stavanger, Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Telemark, NTNU, Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo.

svenske utvalget av nyutdannede lærere, kan det være en utvalgsskjevhet når det gjelder de rektorer som responderte på henvendelsen om å oppgi e-postadresser til nyutdannede lærere på deres skole. For det andre var det noe over halvparten av de nominerte lærerne som valgte å delta. Dette skaper en usikkerhet i spørsmålet om representativitet. På den annen side viser adressene til skolene som deltok geografisk spredning. Det er en utfordring for framtidig forskning å bidra til videre validering av funnene rapportert i dette arbeidet.

Den statistiske konklusjonsvaliditeten dreier seg om spørsmålet om hvorvidt man har grunnlag for å trekke de konklusjoner man gjør. I denne forbindelse er utvalgsstørrelsen relevant. Om man ville få samme resultat i et annet eller større utvalg, er et spørsmål som kan danne grunnlag for videre forskning. Valideringsmålene som er oppgitt for de statistiske analysene indikerer relativt gode psykometriske og statistiske egenskaper. Sterkere statistisk konklusjonsvaliditet som følge av større utvalgsstørrelse kunne vært ønskelig. Men at Norge og Sverige er forholdsvis små land samt at veilederutdanning og oppnevning av veiledere til alle nyutdannede er relativt nye fenomener, skaper utfordringer når det gjelder utvalgsstørrelse.

Det er en underliggende antakelse i denne studien at oppfatninger om hva som er god veiledning er relevant for hva veiledere gjør. Andre har funnet at læreres antakelser om læring og undervisning har sammenheng med deres praksis (Fang, 1996; Pajares, 1992). Hawkey (1998) finner dessuten at det er samsvar mellom veilederes antakelser om hva som er hensiktsmessig i veiledning og hva de faktisk vektlegger i veiledningssituasjonene. Arbeidet som presenteres her bidrar imidlertid ikke til videre kunnskap om sammenhenger mellom veilederes antakelser og veiledningspraksis. Videre ville det være interessant å gjennomføre tilsvarende undersøkelser som de som er presentert i dette arbeidet for henholdsvis norske veisøkere og svenske veiledere. Slike undersøkelser vil bidra til mer innsikt ved sammenlikning av norsk og svensk kontekst, samt for sammenstilling av veisøkeres antakelser og utfall for veisøkere i større grad enn det empiriske materialet som er presentert her åpner for.

8. Oppsummering

Til grunn for avgjørelser om å implementere veilederordninger ligger antakelser om at det å dele utfordringer med en veileder er hensiktsmessig for begynnende lærere. Basert på teori om sosial utveksling, veiledning og profesjonell utvikling bidrar denne avhandlingen til kunnskap om hvordan ulike syn på hva som er sosialiseringens viktigste mål, kan influere hva ulike aktører anser for å være god veiledning samt for hvordan utvekslingen i veiledningsprosesser kan skje. En oppfatning om at sosialiseringens mål er tilegnelse av de mest relevante ferdigheter og kunnskaper (Van Maanen & Schein, 1977) tilsier en form for veiledning karakterisert av en teknisk-didaktisk tilnærming (Pajak, 2000). En oppfatning av at sosialiseringens mål er utvikling av evne til kritisk refleksjon tilsier på den annen side at veiledning bør karakteriseres av refleksjon og veisøkers perspektiv (Handal & Lauvås, 1983; Pajak, 2000). Dersom veiledere og veisøkere har ulik oppfatning om mål, vanskeliggjør det utvekslingen basert på normene og forventningene som ligger til grunn (Blau, 1964; Homans, 1961). Veilederutdanning kan spille en rolle ved å influere veilederes vurderinger av hva som kan karakterisere veiledning.

Avhandlingen bidrar til kunnskap om veiledning ved å problematisere og diskutere grunnlaget for oppfatninger om veiledning i vår kontekst, ved å problematisere veilederutdanningens rolle samt ved å bidra til kunnskap om veilederes følelsesmessige forpliktelse til veilederrollen. Mer eksplisitt presenterer denne avhandlingen funn som indikerer at norske veilederes antakelser om veiledning er i overensstemmelse med ideene bak handlings- og refleksjonsmodellen, at gjennomført veilederutdanning har sammenheng med lavere grad av tro på klare råd og tilbakemeldinger samt med følelsesmessig tilknytning til veilederrollen. Funn fra svensk kontekst indikerer at *klar veiledning* er positivt assosiert med begynnende læreres profesjonelle selvtillit og intensjon om å forbli i yrket. Når det er forventet underdekning av lærere i Norge og Sverige, samt at begynnende lærere opplever behov for klare råd og tilbakemeldinger, danner funnene presentert i denne avhandlingen et grunnlag for å vurdere hvilken rolle ideene presentert i handlings- og refleksjonsmodellen bør ha i norsk og svensk veiledningskontekst. Introduksjonen av *klar veiledning* er et bidrag til å diskutere verdien av råd, tilbakemeldinger og veiledere som kommuniserer sine vurderinger knyttet til praksis i læreryrket.

9. Litteraturliste

- Abell, S. K., Dillon, D. R., Hopkins, C. J., McInerney, W. D., & O'Brien, D. G. (1995). "Somebody to count on": Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher Education*, 11(2), 173–188.
- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching*, 12(2), 123–138.
- Allen, D. G., & Shanock, L. R. (2012). Perceived organizational support and embeddedness as key mechanisms connecting socialization tactics to commitment and turnover among new employees. *Journal of Organizational Behavior* 34(3), 350–369.
- Arnesen, A. L., & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 285–300.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86.
- Augustiniene, A., & Ciuciulkiene, N. (2013). Reverse Mentoring as Facilitating Factor for the Development of a Beginning Teacher's Self-Authorship Process. *Social Sciences*, 81(3), 73–84.
- Baranik, L. E., Roling, E. A., & Eby, L. T. (2010). Why does mentoring work? The role of perceived organizational support. *Journal of vocational behavior*, 76(3), 366–373.
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of applied psychology*, 92(3), 707–721.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. I Zedeck, S (Red.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. (s. 51–64). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Becker, H. S., & Carper, J. W. (1956). The Development of Identification with an Occupation. *American Journal of Sociology*, 61(4), 289–298.
- Bernstein, I. H., & Nunnally, J. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Vol. nr. 168). Oslo: Unipub forlag.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K., & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. (s. 174–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler*. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Tromsø.
- Bland, J. M., & Altman, D. G. (1997). Statistics notes: Cronbach's alpha. *Bmj*, 314(7080), 572.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.

- Blikstad-Balas, M. (2013). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–12.
- Blossing, U., Imsen, G., & Moos, L. (2013). *The Nordic Education Model*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bradbury, L. U., & Koballa Jr., T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor–intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132–2145.
- Brodbeck, M., & Brodbeck, M. (1968). *Readings in the Philosophy of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bullough Jr., R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 143–155.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Ottawa, Canada: Routledge.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115–132.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211.
- Chalmers, A. F. (1982). *What Is This Thing Called Science*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Chitpin, S., & Evers, C. W. (2005). Teacher professional development as knowledge building: A Popperian analysis. *Teachers and Teaching*, 11(4), 419–433.
- Christophersen, K. A., Elstad, E., & Turmo, A. (2015). Organizational factors influencing teachers' inner sense of affective commitment to their schools in high- and low-accountability environments. *International Journal of Management in Education*, 9(1), 111–128.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. London: CIPD Publishing.
- Clutterbuck, D., & Abbott, P. (2005). *Mentoring as an empowerment tool*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://clutterbuckassociates.co.za/wp-content/uploads/2011/04/Mentoring-as-an-Empowerment-Tool.pdf>
- Colquitt, J. A., Scott, B. A., & LePine, J. A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: A meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of applied psychology*, 92(4), 909–927.
- Corneskog, J., & Lundkvist, Y. (2006). *Vart tog lärarna vägen? Om arbetsmarknaden för nytutexaminerade lärare mot tidigare år*. Hentet 12. mars 2016, fra http://studentportal.gu.se/digitalAssets/1280/1280995_821685_Rapport_2006_03.pdf
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900.
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/evaluering_av_nyutdannede_laerere.pdf?epslanguage=no
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412.

- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Courier Corporation. Hentet 27. april fra <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
- Eby, L., Butts, M., Lockwood, A., & Simon, S. A. (2004). Protégés negative mentoring experiences: Construct development and nomological validation. *Personnel Psychology, 57*(2), 411–447.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E., & Allen, T. D. (2007). Definition and Evolution of Mentoring. I T.D. Allen, L.T. Eby (Red.) *Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. (s. 7–21). Oxford: Blackwell publishing.
- Edling, M. (2011). Lärarleg blir en vägg. *Skolledaren, 4*(11). Hentet 16. mars 2016 fra <http://www.skolledarna.se/Skolledaren/Artikelarkiv/2011/Lararleg-en-vagg/>
- Elstad, E., Christophersen, K. A., & Turmo, A. (2011). Social exchange theory as an explanation of organizational citizenship behaviour among teachers. *International Journal of Leadership in Education, 14*(4), 405–421.
- Elster, J. (2015). *Explaining social behavior: More nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge,UK: Cambridge University Press.
- Emsheimer, P. (2005). Reflektionsteorier. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., & Göhl, I. (2014). *Handledning i lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emsheimer, P., Hansson, H., & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Ensher, E. A., Thomas, C., & Murphy, S. E. (2001). Comparison of traditional, step-ahead, and peer mentoring on protégés' support, satisfaction, and perceptions of career success: A social exchange perspective. *Journal of Business and Psychology, 15*(3), 419–438.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research, 93*(5), 294–304.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38*(1), 47–65.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education, 52*(1), 17–30.
- Feldman, D. C., & Brett, J. M. (1983). Coping with new jobs: A comparative study of new hires and job changers. *Academy of Management Journal, 26*(2), 258–272.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly, 32*(2), 209–235.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building Commitment in Urban High Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(4), 285–299.
- Fisher, C. D. (1985). Social support and adjustment to work: A longitudinal study. *Journal of Management, 11*(3), 39–53.
- Fjell, K. (2011). Å arbeide med motivasjon. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education, 12*(6), 627–641.
- Fransson, G. (2006). *Att se varandra i handling: en jämförande studie av kommunikativa arenor och yrkesblivande för nyblivna fänrikar och lärare*. Stockholm: HLS Förlag.

- Fransson, G. (2012a). Lärarlegitimation, introduktionsperiod och mentorskap – en översikt och problematisering av reformerna. I C. Gustafsson & G. Fransson (Red.), *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. (s. 21–52). Gävle: Gävle University Press.
- Fransson, G. (2012b). Professionalisering eller deprofessionalisering? Positioneringar och samspel i ett dilemmatic space. *Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. (s. 261–285). Gävle: Gävle University Press.
- Fransson, G. (2015). A culture of trust or an ideology of distrust. I F. Kochan, A. M. Kent, & A. M. Green (Red.), *Uncovering the cultural dynamics in mentoring programs and relationship*. (s. 253–271). NC, USA: Information Age Publishing.
- Frostenson, M. (2014). Lärarlegitimationen som organisationsfråga. Strategisk respons och professionella konsekvenser. *Utbildning & Demokrati*, 23(2), 45–69.
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har?. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310.
- Gerrevall, P. (2014). *Let the Right One Out – on the assessment of teachers' suitability during their induction programme. Teachers Matter But How?*. Hentet 16. mars 2016 fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:805184/FULLTEXT01.pdf>
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T., & Stølen, N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. Hentet 12. mars 2016, fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/200990?ts=14909943420>
- GNIST. (2010). *Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen*. Hentet 12. mars 2016, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf
- Granlund, L., Mausethagen, S., & Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/EksterneProsjekt/Rapport-2-Lærerprofesjonalitet%2008.02.pdf>
- Greeno, J. G. (1997). Response: On Claims That Answer the Wrong Questions. *Educational Researcher*, 26(1), 5–17.
- Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405–435.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., & Lankford, H. (2010). *Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores* (No. w16015). National Bureau of Economic Research.
- Gunnes, T., & Knudsen, P. (2015). *Tilbud og etterspørsel for ulike typer lærere mot 2040: Framskrivinger basert på LÆRERMOD*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/241584?ts=1502770cf60>

- Gustafsson, C., & Fransson, G. (2012). *Kvalificerad som lärare?: om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation*. Gävle: Högskolan i Gävle.
- Hall, M. (2008). The effect of comprehensive performance measurement systems on role clarity, psychological empowerment and managerial performance. *Accounting, Organizations and Society*, 33(2), 141–163.
- Handal, G. (2007). Veilederen – guru eller kritisk venn? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 23–33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår* (4 utg.). Otta: Cappelens forlag.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. Philadelphia, PA: Society for research into higher education.
- Hansson, H. (2005). Refleksjonsbegreppet i styrdokument. I P. Emsheimer, H. Hansson, & T. Koppfeldt (Red.), *Den svårfångade refleksjonen*. (s. 53–74). Lund: Studentlitteratur.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hartmann, N. N., Rutherford, B. N., Feinberg, R., & Anderson, J. G. (2014). Antecedents of mentoring: Do multi-faceted job satisfaction and affective organizational commitment matter? *Journal of Business Research*, 67(9), 2039–2044.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670.
- Helgøy, I., & Homme, A. (2006). Policy tools and institutional change: Comparing education policies in Norway, Sweden and England. *Journal of Public Policy*, 26(02), 141–165.
- Helleve, I., & Langøren, K. (2010). Veilederutdanning. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (s. 176–190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European journal of psychology of education*, 28(4), 1265–1287.
- Hermann, K. J., Wichmann-Hansen, G., & Jensen, T. K. (2014). *Quality in the PhD process, A survey among PhD students at Aarhus University*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.au.dk/fileadmin/www.au.dk/kvalitetiphd/KVALITET_I_PHD_UK_.pdf
- Hobson, A. J. (2012). Fostering face-to-face mentoring and coaching. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 59–74). London: SAGE.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.

- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.
- Hobson, A. J., & McIntyre, J. (2013). Teacher fabrication as an impediment to professional learning and development: the external mentor antidote. *Oxford Review of Education*, 39(3), 345–365.
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2014). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere?* Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Homans, G. C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. New York: Harcourt, Brace.
- Hultell, D. (2011). *Lost in transition? A study of newly graduated teachers' experiences during the initial period of employment*. Akademisk avhandling, Karolinska Institutet, Stockholm.
- Hyde, D. (2011). Sorties Paradox. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://plato.stanford.edu/entries/sorites-paradox/>.
- Ingersoll, R. M., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Philadelphia, PA, USA: Diane Publishing.
- Jedemark, M. (2006). *Läroarbildningens olika undervisningspraktiker: en studie av läroarbtildares olika sätt att praktisera sitt professionella uppdrag*. Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K., & Rohtma, V. (2008). Mentoring of newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden. *Newly qualified teachers in northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*, 76–106.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262–279.
- Joram, E. (2007). Clashing epistemologies: Aspiring teachers', practicing teachers', and professors' beliefs about knowledge and research in education. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 123–135.
- Jordell, K. Ø. (1986). *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket: en teoretisk studie*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (2002). *Processes of becoming a teacher: A review of reviews: teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties*. Oslo: University of Oslo.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kammeyer-Mueller, J., Wanberg, C., Rubenstein, A., & Song, Z. (2012). Support, undermining, and newcomer socialization: Fitting in during the first 90 days. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104–1124.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43(0), 154–164.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75–86.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY: Guilford.

- Ko, P. Y., Fung-Lo, M. L., & Lee, C. K. J. (2012). Multidimensional understandings of school-based mentoring. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (s. 308–321). London: SAGE.
- Kowtha, N. R. (2011). School-to-work transition and newcomer socialisation: The role of job-related education. *Journal of Management & Organization*, 17(6), 747–763.
- Kram, K. E. (1988). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Maryland, USA: University Press of America.
- Krokmark, T. (2007). Funksjonalistisk veiledning i grupper – på postmoderne metodologisk grunn. I T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 288–310). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26(4), 471–484.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. St.meld. nr 11 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rapport om veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/Rapport_veiledning_sordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf
- Kuvaas, B., Buch, R., Dysvik, A., & Haerem, T. (2012). Economic and social leader-member exchange relationships and follower performance. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 756–765.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn. I T. Krokmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 56–67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- Lakatos, I. (1974). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. I I. Lakatos & A. Musgrave (Red.), *Criticism and the Growth of Knowledge*. (s. 91–196). New York: Cambridge University Press.
- Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents, and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779–790.
- Lauvås, P. (2015). *Handlings- og refleksjonsmodellen i Sverige*. Personlig korrespondanse.
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Leat, D., Lofthouse, R., & Towler, C. (2012). Improving coaching by and for school teachers. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education* (s. 43–58). London: SAGE.
- Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75–95.
- Lejonberg, E. (2014). Nyutdannede lærere: Mentors rolle ved ansettelsesvurdering. *Bedre skole*(3). Hentet 12. mars 2016, fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_3_2014/BS-0314-WEB_Lejonberg.pdf

- Lejonberg, E., & Elstad, E. (2014). Bruk av profesjonsbegrepet i kampen om utdanningspolitikken innhold. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen*. (s. 39–56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden. *Educational studies*, 31(3), 251–263.
- Lindgren, U. (2007). New into the profession: A study of the mentoring of novice teachers in Sweden. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 241–243.
- Lindgren, U. (2009). På väg att bli en professionall lærare. Målinriktade mentorsamtal. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. (s. 140–154). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. Chicago: University of Chicago Press.
- Läraryrket. (2015). *Nya siffror oroar – lärarbristen blir större än väntat*. Hentet 12. mars 2016, fra <https://www.lararforbundet.se/artiklar/nya-siffror-oroar-lararbristen-blir-storre-an-vantat>.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171–194.
- Mathisen, P. (2008). *Mentor: om mentoring i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, P., & Bjørndal, C. (2007). Forord. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 5–13). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventinger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S., & Granlund, L. (2012). Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union. *Journal of Education Policy*, 27(6), 815–833.
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education* (ahead-of-print), 1–24.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538–551.
- Meyer, J. P., Bobocel, D. R., & Allen, N. J. (1991). Development of organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal study of pre- and post-entry influences. *Journal of Management*, 17(4), 717–733.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of vocational behavior*, 61(1), 20–52.

- Miksza, P., & Berg, M. H. (2013). Transition from Student to Teacher: Frameworks for Understanding Preservice Music Teacher Development. *Journal of Music Teacher Education*, 23(1), 10–26.
- Moliner, A. B., & Pereira, R. C. (2013). Professional Identity Construction in Higher Education: A Conceptual Framework of the Influencing Factors and Research Agenda. *EDULEARN13 Proceedings*, 5490–5498.
- Moos, L. (2013). Postlude: Wrap up of the argument. I Moos, L. (Red.) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership*. (s. 213–223). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Moos, L., Johansson, O., & Skedsmo, G. (2013). Successful Nordic school leadership. I Moos, L. (Red.) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership*. (s. 159–172). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Morrow, P. C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. *The Academy of Management Review*, 8(3), 486–500.
- Mullen, C. (2012). Mentoring: An Overview. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. (s. 7–23). London: SAGE.
- Mullen, C., & Schunk, D. H. (2012). Operationalizing phases of mentoring relationships. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 89–104). London: SAGE.
- Møller, J. (2009). Approaches to school leadership in Scandinavia. *Journal of Educational Administration and History*, 41(2), 165–177.
- Nilsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I K. Nilsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (s. 17–36). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013, Conceptual Framework*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf
- OECD. (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice: Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Akademisk avhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31–46.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Massachusetts, USA: Christopher-Gordon Publishers.
- Pajak, E. (2003). *Honoring Diverse Teaching Styles: A Guide for Supervisors*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Multiple 'black boxes': Inquiry into learning within a professional development project. *Improving Schools*, 13(2), 158–171.

- Payne, S. C., & Huffman, A. H. (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment and turnover. *Academy of Management Journal*, 48(1), 158–168.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2015). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society* (ahead-of-print), 1–27.
- Penny, A. J., Harley, K. L., & Jessop, T. S. (1996). Towards a language of possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 2(1), 57–69.
- Rajuan, M. (2012). Mentoring student teachers in professional development schools in Israel. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 322–336). London: SAGE.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen*. Hentet 12. mars 2016, fra http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201404/2014_barnehager_veiledningsordning_en_kartlegging.pdf
- Rambøll. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of applied psychology*, 86(5), 825–836.
- Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuian, S. N., & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor–subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation model of mentorship. *Journal of Business Research*, 62(11), 1110–1118.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Roksvaag, K., & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035*. Hentet 12. mars 2016, fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf
- Sand, T., & Storhaug, M. (2011). Innledning. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. (s.11–13). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sawyer, J. E. (1992). Goal and process clarity: Specification of multiple constructs of role ambiguity and a structural equation model of their antecedents and consequences. *Journal of applied psychology*, 77(2), 130–142.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn*. New York: Teachers College.
- Selkrig, M., & Keamy, K. (2015). Promoting a willingness to wonder: Moving from congenial to collegial conversations that encourage deep and critical reflection for teacher educators. *Teachers and Teaching*, 21(4), 421–436.

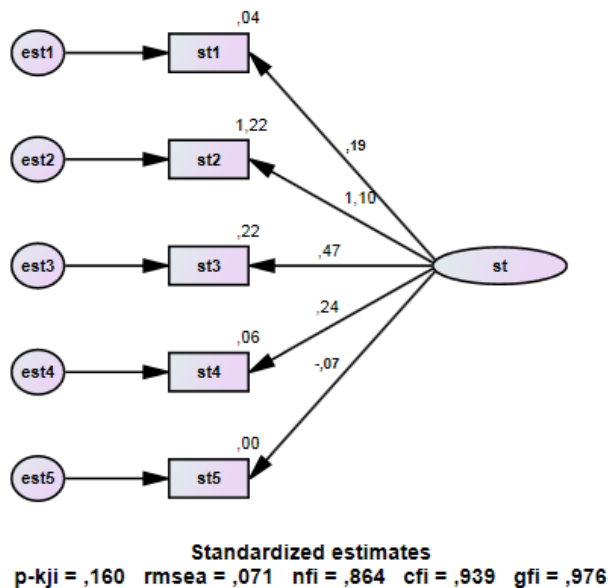
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Sheldon, M. E. (1971). Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization. *Administrative science quarterly*, 16(2), 143–150.
- Shore, L. M., Tetrick, L. E., Lynch, P., & Barksdale, K. (2006). Social and economic exchange: Construct development and validation. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 837–867.
- Simmie, G. M., & Moles, J. (2012). Educating the critically reflective mentor. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 107–121). London: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. Akademisk avhandling, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet" – om veiledning i det senmoderne. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (34–55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skolinspektionen. (2014). *Lärares och förskollärares introduktionsperiod*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisningar-regeringsuppdrag/2014/rapport-introduktionsperioden-for-larare-och-forskollarare.pdf>
- Skolverket. (2013). *Legitimation för lärare och förskollärare. Introduktionsperiod och kompetensprofiler för lärare och förskollärare*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2728.pdf%3Fk%3D2728
- Smith, K., & Ulvik, M. (2014). Learning to teach in Norway: A shared responsibility. I O. McNamara (Red.), *Workplace Learning in Teacher Education*. (s. 261–277). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American educational research journal*, 41(3), 681–714.
- Solbrekke, T. D., & Englund, T. (2014). Certification of teachers: Tensions in a new signature reform. *Professions and Professionalism*, 4(2), 1–13.
- Song, Z., Chathoth, P. K., & Chon, K. (2012). Measuring employees' assimilation-specific adjustment. *Annals of Tourism Research*, 39(4), 1968–1994.
- Sorensen, P. (2012). Mentoring and coaching for school teachers' initial teacher education and induction. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 201–214). London: SAGE.

- Sorensen, R. (2006). Vagueness. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://plato.stanford.edu/entries/vagueness/>
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). "Jumping in": Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80.
- Statistiska centralbyrån. (2012). *Stor brist på arbetskraft väntas inom vården*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Statistik-efter-amne/Utbildning-och-forskning/Analyser-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/Trender-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad/Aktuell-Pong/9948/Behallare-for-Press/Trender-och-prognoser-om-utbildning-och-arbetsmarknad1/
- Statistiska centralbyrån. (2014). *Ökande elevkullar kan förvärra lärarbrist*. Hentet 12. mars 2016, fra http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Artiklar/Okande-elevkullar-kan-forvarra-lararbrist/
- Storhaug, M., & Sand, T. (2011). De nyutdannede og mentors oppgave. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. (s. 15–34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. Akademisk avhandling, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten, praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sundli, L. (2007a). Mentoring—A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214.
- Sundli, L. (2007b). Veiledning i kulturer for læring – tomt mantra eller virksomt medium? I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 170–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. (s. 157–171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svee, A., & Amundsen, J. (2011). Veiledning i klasseledelse. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. (s. 79–100). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- svt.se. (2016). *Fler lärare behövs*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.svt.se/nyheter/inrikes/fler-larare-behovs>
- Søndena, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 210–222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Takeuchi, R., Wang, M., Marinova, S. V., & Yao, X. (2009). Role of domain-specific facets of perceived organizational support during expatriation and implications for performance. *Organization science*, 20(3), 621–634.
- Tang, S. Y. F. (2012). Knowledge Base of Mentoring and Mentor Preparation. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. (s. 478–493). London: SAGE.
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 18–31.
- Telhaug, A. O., Asbjørn Mediås, O., & Aasen, P. (2006). The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245–283.
- Tickle, L. (1993). Capital T teaching. I J. Elliott (Red.), *Reconstructing Teacher Education*. (s. 110–124). London: The Falmer Press.

- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Tiplic, D., Lejonberg, E., & Elstad, E. (under publisering). Antecedents of Newly Qualified Teachers' Turnover Intentions: Evidence from Sweden. *International journal of learning, teaching and educational research*.
- Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., Daly, C., & Smart, T. (2004). *What are the effects of the roles of mentors or inductors using induction programmes for newly qualified teachers (NQTs) on their professional practice, with special reference to teacher performance, professional learning and retention rates?* Hentet 12. mars 2016, fra <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=yC98u50k1K0%3d&tabid=2364&mid=4370>
- Troye, S. V. (1994). *Teori- og forskningsevaluering. Et kritisk realistisk perspektiv*. Oslo: Tano.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole*(4), 82–87.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770.
- Utbildningsdepartementet. (2013). *Ändrade regler om introduktionsperiod och legitimation för lärare och förskollärare*. Hentet 19. april 2016 fra <http://www.regeringen.se/contentassets/29815ec0b10c4722af3e1ca222dec330/andrade-regler-om-introduktionsperiod-och-legitimation-for-larare-och-forskollarare>
- Utbildningsutskottet. (2010). *Legitimation för lärare och förskollärare*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://data.riksdagen.se/fil/B927C207-B050-46D0-81C4-BEB8E96DD750>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Utdanningsspeilet 2015. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Hentet 12. mars 2016, fra http://utdanningsspeilet.udir.no/2015/wp-content/uploads/2015/06/Utdanningsspeilet_2015.pdf
- Van Emmerik, H., Baugh, S. G., & Euwema, M. C. (2005). Who wants to be a mentor? An examination of attitudinal, instrumental, and social motivational components. *Career Development International*, 10(4), 310–324.
- Van Maanen, J. E., & Schein, E. H. (1977). *Toward a theory of organizational socialization*. Hentet 12. mars 2016, fra <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?>
- Varah, L. J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim? *Journal of teacher education*, 37(1), 30–34.
- Varzi, A. (2001). Vagueness, logic, and ontology. *The Dialogue. Yearbooks for Philosophical Hermeneutics*, 1, 135–154.
- Viator, R. E., & Scandura, T. A. (1991). A study of mentor-protégé relationships in large public accounting firms. *Accounting Horizons*, 5(3), 20–30.

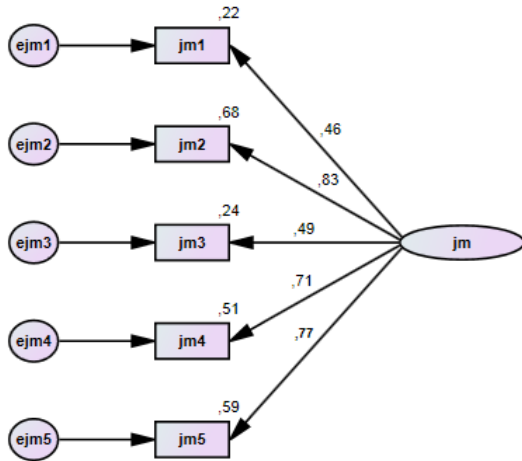
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., & Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21(8), 990–1009.
- Walle-Hansen, W. (2011). Veiledning og dannelse. I T. Sand & M. Storhaug (Red.), *Mentor for nye lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wang, J., & Kim, T. Y. (2013). Proactive socialization behavior in China: The mediating role of perceived insider status and the moderating role of supervisors' traditionality. *Journal of Organizational Behavior*, 34(3), 389–406.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481–546.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489.
- Watling, P., & Gasper, M. (2012). Dialogical mentoring and coaching in early years leadership. I S. J. Fletcher & C. A. Mullen (Red.), *The SAGE handbook of mentoring and coaching in education*. (s. 257–272). London: SAGE.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 82–111.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A., & Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. *Journal of teacher education*, 43(3), 205–213.
- Winsnes, M. R. (1991). *Praksisveiledning som utgangspunkt for utvikling av kritisk refleksjon hos lærerstudenter*. Statens lærerhøgskole i handels- og kontorlag.
- Witteck, L., & Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684
- Worum, K. S., & Bjørndal, C. R. P. (2014). *Studenter og veilederes perspektiver på praksisveiledningens kvalitet i barnehagelærerutdanning*. Innlegg presentert på Veilederkonferansen 2014, Bodø.
- Young, A. M., & Perrewé, P. L. (2000). The exchange relationship between mentors and protégés: The development of a framework. *Human Resource Management Review*, 10(2), 177–209.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

10. Vedlegg



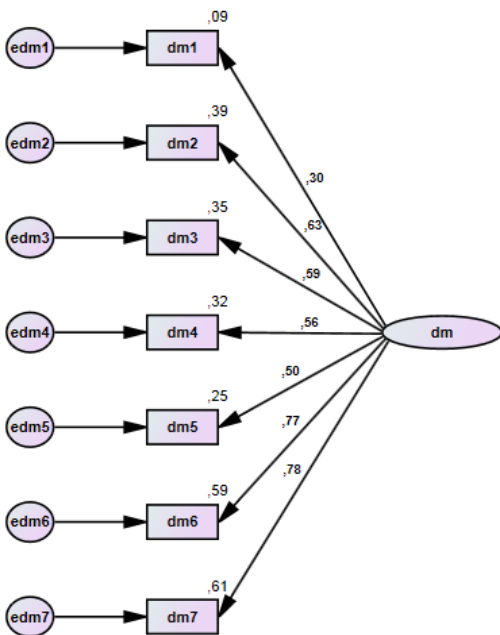
Figur 10A. Konfirmerende faktoranalyse av veilederes sosialiseringsstrategier basert på Jones (1986).

Tilpasning mellom denne modellen og data er basert på følgende indekser og estimater: p-kji, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), normed fit index (NFI), goodness-of-fit index (GFI) and comparative fit index (CFI). P-kji > .05, og RMSEA < .05 og NFI, GFI og CFI > .95 indikerer god tilpasning. RMSEA < .08 og NFI, GFI og CFI > .90 indikerer akseptabel tilpasning (Byrne, 2010; Kline, 2005). Målingen og modellen ble estimert med IBM SPSS Amos 21. P-kji, RMSEA, GFI og CFI indikerer at den konfirmerende faktoranalysen presentert i figur 1 har akseptabel tilpasning (Kline, 2005). Beregningene og modelleringene ble gjort med IBM SPSS Amos 21.



Standardized estimates
 p-kji = ,078 rmsea = ,092 nfi = ,944 cfi = ,971 gfi = ,967

Figur 10B. Konfirmerende faktoranalyse, dømmende veiledning



Standardized estimates
 p-kji = ,018 rmsea = ,090 nfi = ,881 cfi = ,936 gfi = ,936

Figur 10C. Konfirmerende faktoranalyse, utviklende veiledning

Errataliste

Sidetall	Opprinnelig tekst	Tekst etter endring	Kommentar
Forord, første side	om stipendiat	stipendiat-stilling	Endret ordlyd
Forord, siste side	konstruktive	konstruktiv	Fjernet: e
Forord, siste side	takk	takke	Lagt til: e
Del II: Artikler	mentees	mentees‘	Lagt til: ‘
s.2	en slik kontekst ettersom kontekstuelle	en slik kontekst, ettersom kontekstuelle	Lagt til: ,
s.3	sosiale utvekslingsprosesser rettes søkelyset	sosiale utvekslingsprosesser, rettes søkelyset	Lagt til: ,
s.6	idéen	ideen	Fjernet: ´
s.24	vi ønsker vi å legge	vi ønsker å legge	Fjernet: vi
s.39	har inkludert faktisk er	har inkludert, faktisk er	Lagt til: ,
s.43	mentees	mentees‘	Lagt til: ‘
s.58	enn de med mer	enn dem med mer	Lagt til: m
s.61	oppfattelse	oppfatning	Endret endelse
s.63	Viktig	viktige	Lagt til: e
s.63	tilgrunnliggende	grunnleggende	Endret ordlyd
s.66	tapper målt	måler	Endret ordlyd
s.67	<i>dømmende veiledning</i> bidrar til	<i>dømmende</i> <i>veiledning</i> , bidrar til	Lagt til: ,
s.67	de	dem	Lagt til: m
s.69	viktigste mål kan influere	viktigste mål, kan influere	Lagt til: ,
s.69	om mål vanskeliggjør det	om mål, vanskeliggjør det	Lagt til: ,
s.70	Oliva, T. A., Oliver, R. L., & MacMillan		Fjernet: referanse

Artikkel 3 er oppdatert med mindre endringer etter tilbakemelding fra korrekturleser i tidsskriftet