

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
DELRAPPORT

Dato
31. oktober 2015

EVALUERING AV VEILEDNINGSORDNING EN FOR NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGE OG SKOLE



EVALUERING AV VEILEDNINGSORDNINGEN FOR NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGE OG SKOLE

Revisjon	2
Dato	2015/10/31
Utført av	Øyvind Næss Holm, Merete Helle, Håkon Kavli, Marita Grøtter Råholt, Katja Smith Ødegård
Godkjent av	Ida Gram
Beskrivelse	Delrapport: Evaluering av veiledningsordning for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole

Ref.	1310000258
------	------------

INNHOILDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	1
DEL I - BAKGRUNN	4
1. OM OPPDRAGET	4
1.1 Begrunnelsen for veiledningsordningen og formålet med oppdraget	4
1.2 Hovedproblemstillinger og analyseramme	8
1.3 Fremgangsmåte (Metode og datagrunnlag)	10
1.4 Delrapportens disposisjon	13
2. TIDLIGERE FORSKNING OM VEILEDNING OG NYUTDANNEDE	14
2.1 Hva er veiledning?	14
2.2 Eksempler på tidligere forskning om veiledning	15
2.3 Forskning om veilederrollen	18
2.4 Forskning om mestring i overgangen fra studier til yrket	20
DEL II – EN GOD OVERGANG?	23
3. VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING	24
3.1 Organisering av veiledningsordningen	24
3.2 Innhold i veiledningen	35
3.3 Barnehage- og skoleeiers rolle og betydning for ordningen	37
3.4 Oppsummering	38
4. ORDNINGENS BIDRAG TIL EN GOD OVERGANG TIL ARBEIDSLIVET	40
4.1 En god overgang fra utdanning til arbeidsliv	40
4.2 Rekruttering og fastholdelse	43
4.3 Utvikling av gode lærere	47
4.4 Ordningens innvirkning på organisasjonsutvikling	49
4.5 Oppsummering	51
5. VURDERING AV FORUTSETNINGENE FOR EN VELLYKKET ORDNING	53
5.1 Barnehage-/skoleeier har en viktig pådriverrolle	53
5.2 Formalisering og avsatt tid på enhetsnivå	53
5.3 Veiledning bør organiseres både internt og eksternt, og både 1:1 og i grupper	54
5.4 Bevisstgjøring i sektoren: Veiledning vs. rådgiving og Veiledning vs. vurdering	54
5.5 Balanse mellom veisøkers behov og faglig/prinsipielt innhold	55
5.6 Forutsetninger for å nå veiledningsordningens målsettinger	55
5.7 Finnes det en optimal veiledningsordning?	56
DEL III – EN GOD UTDANNING?	57
6. VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING	58
6.1 Rammer for utdanningene	58
6.2 Organiseringen av utdanningene	61
6.3 Oppsummering	65
7. UTBYTTET AV UTDANNINGEN	66
7.1 Tidligere erfaring	66
7.2 Veiledernes motivasjon for å søke utdanningen	67
7.3 Veiledernes forventninger	72
7.4 Veiledernes rolleforståelse	77
7.5 Oppsummering	84
8. SAMARBEIDET MELLOM UTDANNINGENE OG EIERNE	85

8.1	Statlige midler stimulerer til samarbeid	85
8.2	Informasjon til avgangsstudenter og eiere	85
8.3	Etablering og videreutvikling av nettverk og møteplasser	86
8.4	Kvalitetsutvikling i lokale veiledningsordninger	89
8.5	Samarbeid med andre aktører på utdanningsfeltet	89
8.6	Resultater av samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage- og skoleeierne	90
9.	BETRAKTNINGER OM VEILEDERUTDANNINGENE	96
9.1	Heterogenitet i organisering og innhold	96
9.2	Høy motivasjon hos deltakerne	98
9.3	Høye forventninger til utbyttet	98
9.4	Viktig samarbeid mellom utdanningene og eierne	100

VEDLEGG:

Spørreskjema førmåling
Tabellvedlegg førmåling

SAMMENDRAG

Innledning

I kvalitetsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS presiseres det at kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen. Den uttalte målsettingen med denne veiledningsordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Utdanningsmyndighetene tildeler midler til tiltak som styrker samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne om ordningen, og bidrar til finansieringen av studiepoengvidende veilederutdanning ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Det overordnede formålet med det herværende oppdraget er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen er oppnådd. To hovedproblemstillinger skal besvares i evalueringen:

1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?
2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

Informasjonsgrunnlaget for denne delrapporten er en egen casestudie hvor tilbydere av veilederutdanningen, barnehage- og skoleeiere, veiledere i barnehage og skole, samt nyutdannede nytilsatte i barnehage og skole inngår som informanter. I tillegg ligger dokumentstudier av tidligere forskning og av utdanningstilbudene, innledende intervjuer, samt en førmåling (nullpunktsmåling gjennomført før årets kull starter utdanningen) blant årets kull på veilederutdanningen, til grunn for delrapportens redegjørelser og konklusjoner. Funnene i denne delrapporten skal suppleres med ytterligere undersøkelser og utdypes i hovedrapporten fra oppdraget høsten 2016.

Problemstilling 1: En god overgang

Selv om de samme elementene i *organiseringen av ordningen* går igjen, vektlegges og brukes de i ulik grad på tvers av kommunene. Det er tilfeller hvor veiledning kun foregår ved samlinger på kommunenivå, og da med ulik hyppighet. Det er tilfeller hvor veiledning kun foregår ved enhetene, og da med ulik grad av formalisering og struktur. Og det er tilfeller hvor veiledning både foregår gjennom samlinger på kommunenivå og på enhetene.

Det er videre vanlig at *veilederrollen kombineres med andre roller* på arbeidsplassen. Sammenfallet av roller reiser noen etiske problemstillinger som barnehagene og skolene i ulik grad er seg bevisst. Spesielt anses det som problematisk at en nyutdannet veiledes av en overordnet, noe som er relativt vanlig. Kombinasjonen praksislærer – veileder oppleves mindre problematisk.

Den dominerende holdningen er at en nyutdannet ikke skal/kan vurderes og veiledes samtidig. Dette gjør at *enkelte foretrekker eksterne veiledere framfor interne*. De nyutdannede selv foretrekker dog veiledere fra samme arbeidsplass.

Nyutdannede som blir veiledet omtales som *veisøkere* i denne rapporten. Veisøker legger i stor grad selv premissene for innholdet i veiledningen. Dette gjør at det først og fremst er *den praktiske utøvelsen av yrket som styrkes gjennom veiledning*, og ikke de mer prinsipielle sidene ved yrkesutøvelsen.

Barnehage-/skoleeier kan spille en viktig rolle som pådriver for at veiledning gjennomføres lokalt. Eiernivået bør sette en struktur for veiledningen, som ledere, veiledere og/eller veisøkere på den enkelte enhet deretter kan fylle med innhold. Samlinger for veisøkere på kommunenivå (utenfor

arbeidsplassen) virker positivt for nyutdannedes profesjonalisering, men oppleves ikke alene som tilstrekkelig sett fra den nyutdannedes ståsted.

Påstanden om at utdanningene aldri fullt ut kan forberede barnehagelærer- og lærerstudentene på det som venter dem, vinner gehør i begge sektorene. Det er når de høye ambisjonene for hvor god pedagogisk leder eller lærer man skal være, møter de praktiske arbeidsforholdene, at *de nyutdannede kan oppleve et overgangssjokk*. Det mye omtalte overgangssjokket er til stede, men graden av mestring eller sjokk varierer fra nyutdannet til nyutdannet.

Et av veiledningsordningens viktigste bidrag er at den gir mulighet til å diskutere utfordringer som nyutdannede ellers ikke ville løftet i en ordinær samtale med en leder eller kollega. Veiledning kan i tillegg gi den nyutdannede bekreftelse på at man er på rett vei. Veiledningen gir de nyutdannede en følelse av støtte og av å være ivaretatt. De nyutdannede har nytte av veiledningssamtaler om avgrensningen og fortolkningen av lærerrollen, både som nyutdannet og som yrkesutøver generelt. Veilederne støtter og hjelper de nyutdannede fram til å finne ut hvor grensen går for en selv, i en «heseblesende» arbeidshverdag. På denne måten kan veiledningen bidra til en *god overgang* mellom utdanning og arbeidspraksis, og være med på å dempe det nevnte overgangssjokket.

Vi kan ikke fastslå at veiledningsordningen bidrar til at flere velger å bli barnehagelærer eller lærer. Imidlertid er det grunn til å anta at markedsføringen av dette tilbudet, kan påvirke hvorvidt nyutdannede velger en spesifikk kommune/skole/barnehage. Veiledning har en *rekrutteringseffekt på arbeidsgivernivå*, snarere enn på profesjons-/yrkesnivå.

Veiledningsordningen oppleves å være en god arena for å skape trygghet, gi støtte og rom for refleksjon, og på den måten bidra til at nyutdannede lærere og barnehagelærere gjennomfører det første året på en god måte. Dette er forhold som forskningen har pekt på har stor betydning for fastholdelsen av arbeidstakere i barnehage og skole. Veiledning kan med andre ord være et viktig element i å *beholde* nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

Veiledningsordningen kan også bidra til å *utvikle gode lærere*, forutsatt at det legges opp til pedagogisk refleksjon, og gis konstruktive tilbakemeldinger som den nyutdannede kan basere sin videre faglige og profesjonelle utvikling på. Veisøkerne kommer gjennom god veiledning raskere til et punkt hvor de føler mestring i jobben, og veiledningen er med på å utvikle trygge og selvstendige profesjonsutøvere i barnehagen og skolen.

Veiledningsordningen kan også ha *eksogene effekter*, i form av å påvirke forhold, situasjoner og aktører utenfor selve veiledningssituasjonen. En slik effekt er at de som er veiledere får en kompetanse som de nyttiggjør seg av også i andre arbeidssituasjoner. Ved å bidra til å heve refleksjonsnivået i organisasjonen, kan veiledere på den måten styrke barnehager og skoler som lærende organisasjoner, og veilederrollen for noen ses på som en alternativ karrierevei. Veiledning kan også bidra til å gjøre nyutdannede tilstrekkelig trygge til at de videreformidler og sprer sine perspektiver til det øvrige kollegiet. Veiledningen kan altså i tillegg ha merverdi ved at den setter nyutdannede bedre i stand til kollegialt samarbeid og til selv å kunne virke som «utviklingsagenter» i organisasjonen.

Problemstilling 2: En god utdanning

Utdanning i veiledning følger rammer fastsatt av Kunnskapsdepartementet. Det ligger et forholdsvis stort handlingsrom for tilbydere av utdanningen innenfor disse rammene, og utdanningsinstitusjonene har benyttet seg av dette handlingsrommet.

Hovedinntrykket etter vår gjennomgang av tilbudene er *heterogenitet*: Utdanningene er ulikt organisert, både med hensyn til målgruppe, forholdet mellom teori og praksis, organisering av

undervisning, samt hvilken faglitteratur som benyttes. De fleste av studiene er primært samlingsbaserte, samtidig oppgir en forholdsvis stor andel å ha en kombinasjon av nettbaserte og samlingsbaserte studier. De fleste studietilbud består av 30 studiepoeng, og flertallet har organisert studiet i to moduler à 15 studiepoeng. Mens noen har en teoridel og en praksisdel, har andre blandet elementer av teori og praksis i begge moduler.

De fleste studier er rettet mot ansatte i både barnehage og skole, mens kun et fåtall er åpne også for andre yrkesgrupper. Noen tilbud retter seg *kun* mot ansatte i skolen, eller *kun* mot ansatte i barnehagen. Det er ulike meninger blant tilbyderne om hva som vil være det beste mtp. målgruppeinnretningen.

Deltakerne på veilederutdanningene har *høye forventninger til utbyttet av utdanningen*, og da særlig til at utdanningen skal gi dem et bredere register innenfor veiledningsmetodikk, evne til kritisk analyse og refleksjon over eget og andres arbeid, samt innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill. Forventningene til utbyttet stiger når man har studier i veiledning fra før. Deltakerne har et *positivt syn på egen mestring i rollen som veileder*, og også mestringsforventningene stiger når man har studier i veiledning fra før.

Gjennomgående viser resultatene fra førmålingen mot årets kull på veilederutdanningene at *de med formelle studiepoeng i veiledning fra tidligere svarer mer positivt enn de uten tidligere studier i veiledning*: De «utdannede» veilederne er mer motiverte, har større forventninger til utbyttet av utdanningen, oppgir større mestring av veilederrollen, har en rolleforståelse som er mer i tråd med det forskningen fremhever som god veiledning, føler større tilknytning til veilederrollen, og har større klarhet i hvordan de skal utøve rollen som veiledere. Dette tyder på et positivt utbytte av utdanningen. Funnene fra casestudien støtter opp under dette: Veilederne som inngår i casestudien uttrykker at de har hatt godt utbytte av utdanningen, og at den har påvirket og endret deres rolleforståelse og utøvelse av rollen som veileder i positiv retning.

I denne delrapporten er vi samtidig forsiktige med å gi for bastante svar. Problemstillingen om veilederutdanningens betydning vil følges videre i evalueringen (blant annet gjennom en egen kandidatundersøkelse rettet mot tidligere kull i veilederutdanningen, og videre casestudier), og utdypes i hovedrapporten høsten 2016. Våre funn i denne delrapporten tyder foreløpig på at veilederutdanningen utgjør en positiv forskjell. Samtidig gjør variasjonen - blant annet i innhold og organisering, motivasjon for å delta m.m. – det rimelig å anta at også utbyttet vil variere. I den endelige rapporten høsten 2016, forventer vi å kunne gi tydeligere og mer utfyllende svar.

De statlige tiltaksmidlene som er brukt de senere årene, har fremmet samarbeidet mellom utdanningene og eierne om veiledningsordningen. Bruken av midlene har i hovedsak gått til informasjon om veiledning av nyutdannede til avgangsstudenter, informasjon til og samarbeid med eiere og ledere i fylkene/kommunene, kvalitetsutvikling av lokale veiledningsordninger og etablering og videreutvikling av nettverk og møteplasser.

Vi har funnet eksempler på at større kommuner og den tilhørende utdanningsinstitusjonen inviterer nyutdannede fra andre regioner i fylket inn på veilednings-samlinger. Det er også eksempler på at utdanningene «reiser ut» og gjennomfører felles-samlinger på tvers av kommunene i en region. I en del tilfeller bistår utdanningsinstitusjonene eiere i å få innført ordningen i de enkelte barnehager og skoler. I tillegg til å samarbeide med Fylkesmannen gjennom deltakelsen i regional GLØD/GNIST, har enkelte utdanninger fått bistand fra fylkesmannsembeter til informasjonsvirksomheten. Dette er eksempler på samarbeid som flere av utdanningene mener kan videreutvikles framover.

Det er rimelig å trekke paralleller mellom disse samarbeidstiltakene, og den økte utbredelsen veiledningsordningen har fått. Samtidig er ikke veiledningsordningen en integrert del av virksomheten i samtlige barnehager og skoler og i alle kommuner i landet. Det er derfor grunn til

å tro at midler for å støtte opp om samarbeidet mellom utdanningene og eierne fortsatt vil virke positivt en tid framover.

DEL I - BAKGRUNN

1. OM OPPDRAGET

1.1 Begrunnelsen for veiledningsordningen og formålet med oppdraget

1.1.1 Hvorfor veiledningsordning?

Den uttalte målsettingen med veiledningsordningen fra nasjonale utdanningsmyndigheters side er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Veiledningsordningen er nå nedfelt i «kvalitetsavtalen» mellom KD og KS, Utdanningsdirektoratet tildeler midler til tiltak som fremmer samarbeidet mellom barnehage- og skoleeiere og lærerutdanningene om ordningen, og staten bidrar til finansieringen av studiepoengivende videreutdanning i veiledning.

Programmet «Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere» ble etablert allerede i 2003.¹ Programmet besto i at lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. I St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) «Læreren, Rollen og utdanningen» og St.meld. nr. 41 (2008–2009) «Kvalitet i barnehagen» ble det satt som mål at nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskole og videregående opplæring skulle tilbys veiledning fra skoleåret 2010–2011 og alle barnehagelærere i løpet av skoleåret 2011–2012.² Denne målsettingen ble også nedfelt i en intensjonsavtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet (KD), signert i februar 2009.³

I intensjonsavtalen mellom KS og KD er veiledningsordningen begrunnet i at lærerutdanningen ikke fullt ut kan forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen, og at enkelte sider av yrkesutøvelsen læres og erfares best i selve yrkespraksisen. Dette kan tolkes som et ønske om å dempe det såkalte "praksissjokket", men må også forstås som et ønske om å støtte opp om barnehagen og skolen som arenaer for lærende fellesskap og profesjonsutvikling. Til grunn for ordningen ligger altså en erkjennelse av at nyutdannede pedagoger trenger støtte til å utvikle en yrkesidentitet og bli trygge i sin nye rolle når de starter i yrket - med andre ord at god veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket sitt.

Det er også en tanke bak at veiledningsordningen, som en følge av dempet «praksissjokk» og økt mestring i yrkesutøvelsen, vil kunne bidra til å beholde flere lærerne i barnehagen og skolen. I lys av SSBs fremskrivninger i arbeidsmarkedet for lærere, og mangelen på faglært arbeidskraft i barnehagene, blir denne begrunnelsen om å redusere «turnoveren» i barnehagen og skolen også viktig.

Veiledningsordningen er fra høsten 2014 innlemmet som et eget punkt i den såkalte «kvalitetsavtalen» mellom Kunnskapsdepartementet og KS, hvor det presiseres at alle kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til alle nytilsatte og

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>. (Forsøksordninger med veiledning av nyutdannede ble satt i gang etter vedtak i Stortinget allerede i 1997)

² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

³ <http://www.pedagogstudentene.no/PageFiles/3333/05v%20intensjonsavtale%20KS%20og%20KD.pdf>

nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.⁴ Dette punktet erstatter den nevnte intensjonsavtalen fra 2009.

Betraktninger om overgangen

Et vanlig argument er at gapet mellom de teoretisk-orienterte studiene og lærerhverdagens praksis er for stor.⁵ Dette ble også trukket fram i SINTEF sin evaluering av veiledningsordningen i 2006.⁶ Nyutdannede lærere opplever det som vanskelig å søke råd og veiledning i en travel hverdag, noe som knyttes både til vansker med å sette ord på utfordringene og til en opplevelse av å legge beslag på andres arbeidstid.⁷

NIFUs «Kandidatundersøkelse» i 2009 inkluderte et utvalg bachelorkandidater fra allmennlærerutdanningen.⁸ En av hovedkonklusjonene fra undersøkelsen var at det er en betydelig overdrivelse at nyutdannede lærere får sjokk når de kommer ut i praksis. Kandidatene fra lærerutdanningen var gjennomgående tilfredse med måten de blir tatt imot på ved skolen. De ga ikke uttrykk for at de hadde blitt stående alene uten støtte og veiledning. De var fornøyd med den oppfølgingen de hadde fått på arbeidsplassen etter at de begynte å jobbe som lærere. Et klart flertall av lærerkandidatene svarte i tillegg positivt på en rekke utsagn om hvordan de mente at de mestrer lærerjobben, f.eks. at de hadde tilstrekkelige fagkunnskaper og pedagogiske ferdigheter, og at de klarte å holde ro i klassen.

NIFU skriver at den positive egenvurderingen fra de nyutdannede lærerne stemmer godt overens med resultatene fra TALIS.⁹ Resultatene gir altså inntrykk av at nyutdannede lærere blir godt mottatt på skolene og har høy følelse av jobbmestring. Det klare flertallet har ikke opplevd noe såkalt «praksissjokk» i starten av yrkeslivet som lærer. Basert på inntrykket fra vår case-studie i den herværende evalueringen, er sjokk-uttrykket nesten ikke i bruk i barnehagen.

Samtidig tyder SSBs statistikk om lærerutdannedes bevegelser i arbeidsmarkedet fra ett år til et annet, på at «turnoveren» blant lærere er en del større blant de yngste enn de øvrige aldersgruppene i skolen:

Tabell 1 - Sysselsatte personer med lærerutdanning 2010 15-66 år. Etter sysselsetting i skolen i 2010 og arbeidsmarkedsstatus i 2011. I prosent.

Aldersgruppene	2010		2011			Bytteforhold favør skolen
	Antall	Sysselsatt i skolen	Sysselsatt i skolen	Til andre næringer	Ikke sysselsatt	
<25 år	2 724	33,1 %	82,9 %	9,3 %	7,8 %	503
25-34 år	20 834	72,4 %	92,4 %	4,0 %	3,6 %	533
35-44 år	31 623	71,3 %	94,9 %	3,2 %	1,9 %	137
45-54 år	27 448	65,3 %	95,8 %	2,5 %	1,7 %	71
55-66 år	36 836	65,5 %	90,3 %	2,0 %	7,7 %	-95
I alt	119 465	67,5 %	93,1 %	2,9 %	4,0 %	1 149

Kilde: Statistisk sentralbyrå / GNIST Indikatorrapport 2013.

⁴ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/KD-og-KS-inngar-ny-kvalitetsavtale/id2351084/>

⁵ Amundsen, P. (2006) *Fra reflekterende student til praktiserende pedagog - Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling i* Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

⁶ Dahl, T., Buland, T., Finne, H. og Havn, V. (2006). Hjelp til praksisspranget; Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

⁷ Linda Darling-Hammond (2006). *Powerful Teacher Education* Jossey-Bass 2006

⁸ Arnesen, Clara Åse, Aamodt, Per Olaf (2010): *Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere 2009. NIFU STEP rapport 32/2010*

⁹ Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2009

Beregninger gjort av KS' lønnsstatistikk viser videre at omtrent en tredjedel av offentlige lærere slutter i jobben i løpet av de 5 første årene i praksis.¹⁰ Denne «lærerflukten» har selvfølgelig sammensatte årsaker, hvor manglende mestring av yrket er én av flere mulige forklaringer.

Brandmo, Tiplic og Elstad har pekt på faktorer som påvirker læreres ønske om å skifte jobb.¹¹ Faktorene omhandler først og fremst relasjonelle forhold, og Elstad mener forskning gjort i andre land viser at induksjonsprogrammer, altså støtteprogrammer i det første året av arbeidspraksis, kan være med på å redusere lærerfrafallet.¹² Caspersen og Raaen karakteriserer i sin forskning «praksissjokket» som et overgangssjokk fra en trygg studiesetting hvor de kun er ansvarlige for seg selv, til en skolesetting hvor de også er ansvarlige for andre, og peker på viktigheten av at de nyutdannede blir tilknyttet et fellesskap på skolen også med tanke på videreutviklingen deres.

¹³

Oppsummert vil vi si at veiledningsordningen virker godt begrunnet - både i arbeidsmarkedsstatistikk, tidligere forskning, og i erfaringer fra praksisfeltet. Veiledningsordningen skal altså være med på å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere i barnehagen og skolen.

¹⁰ Brandmo, Christian; Tiplic, Dijana & Elstad, Eyvind (2014). The achievement goal theory as an approach to study school principals' leadership motivation . Problems of Education in the 21st Century. ISSN 1822-7864. 58, s 27- 38

¹¹ Ibid

¹² Elstad, E. (2013), *Veiledning av nyutdannede lærere – og lærersertifisering* i Bedre Skole nr 2, 2013. Oslo: Utdanningsforbundet

¹³ Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). *Novice teachers and how they cope* i Teachers and Teaching, vol. 20, Iss. 2, 2014

1.1.2 Formålet med oppdraget

Det overordnede formålet med oppdraget er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak ordningen er oppnådd; dvs. ordningens bidrag til å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Hensikten med evalueringen er videre å øke kunnskapsnivået om praktiseringen av veiledningsordningen, som grunnlag for videreføring og videreutvikling av ordningen - herunder videreutdanningskursene i veiledning.

Veiledningsordningen er ikke forankret i forskrift eller lov (utover kommunenes ansvar for skoleutvikling i Opplæringsloven), det er ingen nasjonale føringer for innhold eller organisering av ordningen, fylkeskommunene/kommunene har ikke fått økt sin økonomiske ramme, og det er heller ingen øremerkede midler til kommunene som er tiltenkt ordningen. Fra nasjonalt hold er det derfor et behov om kunnskap om i hvilken grad veiledningsordningen virker i henhold til intensjonene bak ordningen, og hvilke variasjoner som finnes i innhold og organisering av ordningen i kommunene og på enhetene (barnehager og skoler).

I tillegg har nasjonale utdanningsmyndigheter bidratt til ordningen med finansiering av studieplasser for studiepoeng-givende videreutdanning av veiledere, samt støtte til samarbeidstiltak mellom lærerutdanningene og barnehage-/skoleeierne. Høsten 2011 fikk 9 lærerutdanningsinstitusjoner tildelt midler for å opprette faste studieplasser for veiledningsutdanning. Totalt 19 utdanningssteder (lærerutdanninger), tilbyr nå utdanning innen veiledning. Utdanningene følger retningslinjer fastsatt av Kunnskapsdepartementet¹⁴, etter anbefaling om veiledende rammer for studiene fra en arbeidsgruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet.¹⁵ Med den statlige finansieringen og (veiledende) nasjonale rammer for videreutdanningen, er det også behov for å inkludere videreutdanningstilbudet i evalueringen, herunder samarbeidet mellom barnehage- og skoleeierne og utdanningsinstitusjonene om ordningen.

De kartleggingene av veiledningsordningen som er gjennomført de siste årene, er av begrenset omfang. De gir først og fremst svar på hvor utbredt ordningen er, og i mindre grad svar på om ordningen sikrer en god overgang mellom utdanning og yrke.¹⁶ Disse kartleggingene danner et viktig bakteppe for evalueringen, men gir ikke gode svar på om og i hvilken grad målsettingene med ordningen er nådd (se over) eller under hvilke betingelser veiledningsordningen har størst betydning. Kartleggingene gir heller ingen detaljerte svar på hvordan veiledningen praktiseres. Videre er ikke veiledernes perspektiv representert i de tidligere kartleggingene, da kun eiere, ledere og lærere ble spurt i undersøkelsene i både skole- og barnehagesektoren. Det betyr at de tidligere kartleggingene heller ikke har dekket tilbydersiden, og de kan ikke si noe om gjennomføringen av veilederutdanningen og eventuelle variasjoner i denne. Den herværende evalueringen skal med andre ord også utfylle det bildet som de tidligere kartleggingene har gitt. For eksempel vil evalueringen av ordningen som nevnt inkludere videreutdanningen i veiledning, og veiledernes perspektiv vil således være et sentralt element i evalueringen.

Den forrige forskningsbaserte evalueringen av veiledningsordningen fra ca. ti år tilbake (2006), viste blant annet at det var store forskjeller i innhold og organisering av videreutdanningstilbudene mellom lærerutdanningene, og ulikt i hvilken grad involveringen i kurstilbudet fra lærerutdanningens side bidro til mer praksisorientert forskning ved institusjonen.¹⁷ Den herværende evalueringen skal også forfølge videre noen av de temaene som ble trukket fram i evalueringen for ca. ti år siden.

¹⁴ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_uh_brev.pdf

¹⁵ https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf

¹⁶ https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf

¹⁷ Dahl, T., Buland, T., Finne, H. og Havn, V. (2006). Hjelp til praksisspranget; Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Oppsummert, har Utdanningsdirektoratet formulert formålet med den herværende evalueringen slik i utlysningen av oppdraget (vår utheving):

«Målet med veiledningsordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere i barnehage og skole. Målet med evalueringen er å undersøke om intensjonen med ordningen oppnådd. Evalueringen skal belyse både selve veilederutdanningen og hvordan veiledningsordningen fungerer.»

1.2 Hovedproblemstillinger og analyseramme

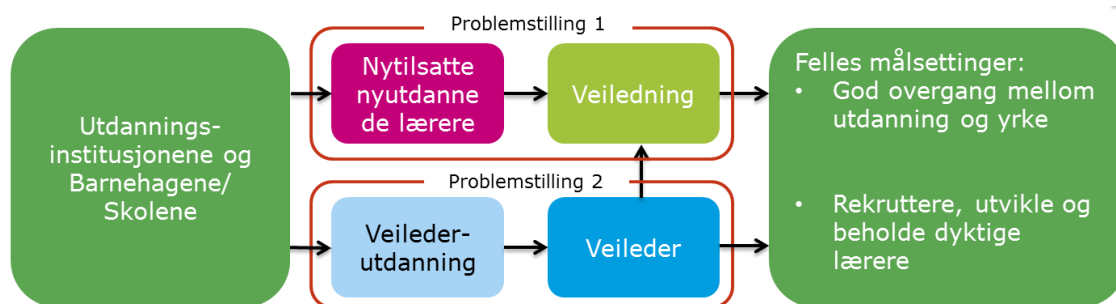
1.2.1 Hovedproblemstillinger

Dette er de to hovedproblemstillingene som skal besvares i evalueringen:

1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?
2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

De to hovedproblemstillingene er knyttet til to deler av ordningen med veiledning av nyutdannede, som begge har betydning for hvorvidt ordningen skal fylle intensjonen om å skape en god overgang mellom utdanning og yrke og rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere. Den første problemstillingen omhandler forholdet mellom de nyutdannede lærerne og veiledningen, mens den andre problemstillingen omhandler forholdet mellom veilederutdanningen og veilederne. Figuren under illustrerer forholdet mellom de to problemstillingene i evalueringen.

Figur 1-1 – Forholdet mellom de to problemstillingene i evalueringen



1.2.2 Analyseramme

I evalueringen undersøker vi både *hva* veiledningen innebærer og *hvordan* veiledningen understøtter målsettingen om å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, samt ordningens betydning når det gjelder å rekruttere, utvikle og beholde gode lærere. I tillegg ser vi altså nærmere på organiseringen og betydningen av veilederutdanningen.

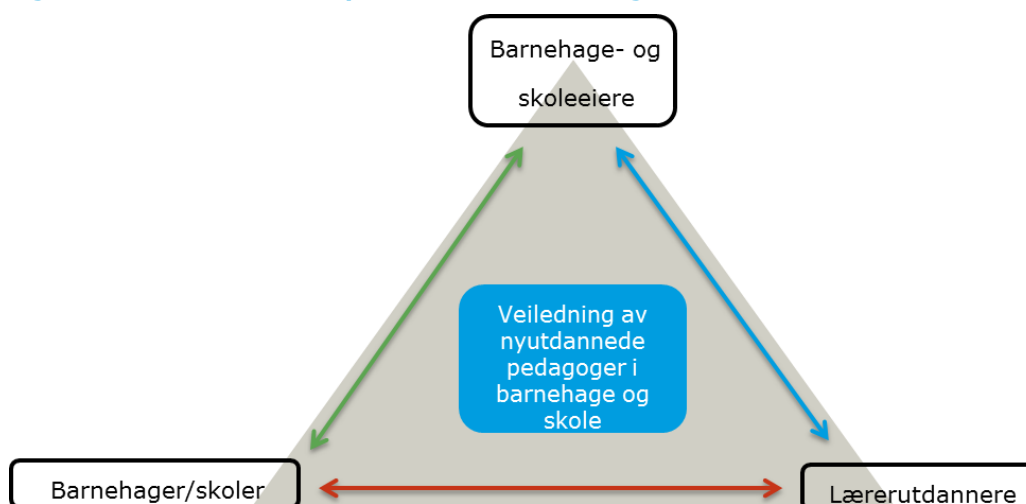
Evalueringen innebærer for det første en kartlegging og vurdering av organiseringen av veiledningsordningen. For det andre belyses samarbeidet mellom skole- og barnehageeiere og veilederutdanningene. For det tredje belyser evalueringen utøvelsen av veilederrollen før og etter

utdanningen, og vil avdekke eventuelle forskjeller mellom nyutdannede med og uten tilbud om veiledning. Evalueringen inkluderer således både utdanningsinstitusjonens, skoleeier/barnehageeier, den nyutdannedes og veilederens perspektiv.

Figuren under illustrerer evalueringens overordnede analyseramme, som vektlegger relasjonene eller konstellasjonen mellom de ulike aktørene som berøres av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Vi vil tegne et helhetlig bilde av hvordan veiledning av nyutdannede pedagoger i skole og barnehage fungerer:

- Forholdet mellom barnehager/skoler og lærerutdannere – belyst gjennom ledere, veiledere, nyutdannede lærere og tilbydere av veilederutdanningens perspektiver på veiledningen
- Forholdet mellom lærerutdannere og eiere – belyst gjennom tilbydere, tilbydernettsverket og barnehage-/skoleeieres perspektiver på veiledningen
- Forholdet mellom skoler/barnehager og eiere – belyst gjennom eieres, lederes, veilederes og nyutdannedes perspektiver på veiledningen

Figur 1-2 – Overordnet analyseramme for evalueringen



I forholdet mellom barnehager/skoler og lærerutdannere (rød pil i figuren) er de overordnede analysetemaene veilederens vurderinger av veilederutdanningen, de nyutdannedes vurderinger av veiledningen/veilederne, og i hvilken grad veiledningsordningen bidrar til praksisnær lærerutdanning og forskningsbasert utøvelse av læreryrket.

I forholdet mellom barnehager/skoler og eiere (grønn pil i figuren) er de overordnede analysetemaene organisering av og innhold i veiledningen, oppdatert kunnskap om nyutdannedes behov, forutsetninger for en velfungerende ordning, og veiledningsordningens posisjon i forhold til andre tiltak for inkludering av nye arbeidstakere.

I forholdet mellom eiere og lærerutdannere (blå pil i figuren) er de overordnede analysetemaene eierne og lærerutdannernes samarbeid om videreutdanningskursene, og samarbeidet om oppfølgingen av nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

1.3 Fremgangsmåte (Metode og datagrunnlag)

1.3.1 Dokumentstudier

For å sikre oppdatert kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke og utfordringer og muligheter når det gjelder rekruttering, utvikling og fastholdelse av dyktige lærere, har vi i oppstarten av evalueringen gjennomført dokumentstudier av tidligere forskning, kartlegginger og evalueringer. I tillegg har vi gjennomført dokumentstudier om de ulike lærerutdanningenes videreutdanningstilbud innenfor veiledning.

1.3.2 Case-studier

Ett hovedgrep i informasjonsinnhenting er 2 x 4 kommune/fylkeskommunebesøk (case-studier), hvor alle de relevante aktørene intervjues ved hjelp av semi-strukturerte intervjuguider. Vi har gjennomført fire case-studier i tide til denne delrapporten. Neste runde med case-studier er lagt til sen-høstes 2015.

Basert på den innledende fasen med dokumentstudier, og gjennomgang av studiestedene som tilbyr eller tidligere har tilbudt veilederutdanning, ble følgende kommuner – med «tilhørende» utdanningsinstitusjon - valgt ut til den første runden med casestudier i prosjektet:

Tabell 2 – Oversikt over kommuner, utdanningsinstitusjoner og informanter inkludert i evalueringens første case-runde

Kommuner	Utdanningsinstitusjoner	Sektor	Informanter
Drammen	Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HiBV)	Skole og barnehage	• Tilbyder fra UH • Barnehageeier, kommunal • Skoleeier, grunnskole • Styrer, veileder, nyutdannet i kommunal barnehage • Skoleleder, veileder, nyutdannet i barneskole
Notodden/Bø	Høgskolen i Telemark (HiT)	Skole (Notodden), barnehage (Bø)	• Tilbyder fra UH • Barnehageeier, kommunal • Skoleeier, grunnskole • Styrer, veileder, nyutdannet i privat barnehage • Skoleleder, veileder, nyutdannet i barneskole
Trondheim	NTNU Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH)	Skole og barnehage	• Tilbydere fra UH (barnehage og skole) • Barnehage-eier / Skoleeier, grunnskole • Styrer, veileder, nyutdannet i privat barnehage • Skoleleder, veileder, nyutdannet i ungdomsskole
Stjørdal/Verdal	Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)	Skole (Stjørdal), barnehage (Verdal)	• Tilbyder fra UH • Barnehageeier, kommunal • Styrer i kommunal barnehage • Skoleeier, grunnskole • Skoleleder, veileder, nyutdannet i barneskole

Valg av kommuner og utdanningsinstitusjoner ble gjort med tanke på å oppnå en spredning - mellom type utdanningsinstitusjon (en nylig fusjonert og «bynær» høyskole (HiBV), to høyskoler med nedslagsfelt i mer rurale strøk (HiT, HiNT) og et universitet (NTNU) - og mellom type kommuner (by, tettsted, land). De utvalgte utdanningsinstitusjonene tilhører videre to ulike UH-regioner. Av by-kommunene er Drammen knyttet til en høyskole, mens Trondheim er knyttet til et universitet (på skolesiden). I Telemark ble Notodden «supplert» med Bø, for å oppnå relevante intervjuer i barnehagesektoren, da Notodden for tiden ikke hadde noen nyutdannede nytilsatte barnehagelærere. Det samme var tilfelle med Stjørdal og Verdal i Nord-Trøndelag.

I alle utvalgte kommuner gjennomførte vi intervjuer med eiere, ledere, veiledere, nyutdannede og tilbydere – dvs. aktørene som er i berøring med veiledningsordningen og veilederutdanningen. I alt har vi gjennomført 37 intervjuer i første case-runde: 6 intervjuer med tilbydere, 7 intervjuer med eiere, 8 intervjuer med styreere/rektorer, 7 intervjuer med veiledere (bhg+skole) og 9 intervjuer med nyutdannede nytilsatte i barnehager og skoler.¹⁸

Tema i intervjuene har bl.a dekket:

- Organisering og innhold i veiledningen og veilederutdanningen
- Aktørenes vurderinger av organiseringen og innholdet
- Aktørenes vurderinger av formålet med veiledningsordningen
- Aktørenes vurderinger av suksesskriterier og barrierer for veiledningen

1.3.3 Spørreundersøkelser

Den kvalitative informasjonen fra case-studiene suppleres med kvantitative data i form av spørreundersøkelser til utvalgte målgrupper. Vi har i hovedsak lagt opp til gjennomføring av disse i tide til hovedrapporten høsten 2016, for å kunne benytte funn fra case-studiene som grunnlag for utarbeidelse av gode og treffende spørsmål og for å ha muligheten til å undersøke i hvilken grad funn fra case-studiene er generaliserbare. Unntaket er før-målingen blant årets kull på veilederutdanningen.

Spørreundersøkelser blant årets kull på veilederutdanningen - før og etter-måling

Hensikten med en før- og ettermåling blant årets kull på veilederutdanningen er å forsøke å måle i hvilken grad veilederne endrer sin oppfatning av rollen som veileder og sin veilederpraksis, som en følge av utdanningen. Vi vil derfor stille de samme spørsmålene vedrørende forventninger, holdninger og praksis både før og etter gjennomføring av veilederutdanningen. Undersøkelsen som redegjøres for i denne rapporten skal altså gjentas til de samme personene etter endt utdanning, og analysene av de to målepunktene vil gjengis i hovedrapporten høsten 2016. Spørreskjemaet er vedlagt denne rapporten.

Rekrutteringen av respondentene har skjedd gjennom direkte kontakt med lærerutdanningsinstitusjonene og tilgang til deres deltakerlister. Før-målingen er gjennomført i ultimo august – primo september 2015. Spørreskjemaet følger vedlagt rapporten. Resultatene er basert på til sammen 282 besvarelser og en responsrate på 55 % blant deltakerne ved de institusjonene som faktisk avholder kurs med oppstart høsten 2015.¹⁹ Vi har fått en ca 40/60-fordeling av svarene mellom ansatte i barnehagen/skolen. Begge underutvalgene har skjev kjønnsfordeling (5/95 i kvinners favør i barnehagen og 25/75 i kvinners favør i skolen). I underutvalget fra barnehagene har vi en ca 50/50-fordeling mellom privat- og kommunalt ansatte. Det er ellers god fylkesvis spredning i begge underutvalgene. Sammenholdt med opplysningene fra listegrunnlaget, og den høye svarprosenten, mener vi surveydataene gir et representativt uttrykk for populasjonen «årets kull på videreutdanning innen veiledning».

¹⁸ I en av kommunene fantes det ikke nyutdannede eller veiledere i barnehagen, og intervjuer med disse målgruppen utgikk.

¹⁹ Av 20 utdanningsinstitusjoner, er det seks som ikke tilbyr studier i veiledning denne høsten. Dette gjelder Dronning Mauds Minne, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Nord-Trøndelag, NLA Høgskolen, Universitetet i Bergen eller Universitetet i Stavanger.

«Kandidatundersøkelse» blant lærere som har tatt veilederutdanning

For å gi svar på hvordan veilederne oppfatter veilederutdanningen, vil vi gjennomføre en spørreundersøkelse blant de som tidligere har *gjennomført* veilederutdanningen. Denne spørreundersøkelsen kan sees på som en «kandidatundersøkelse» og inkluderer spørsmål vedrørende veilederens vurdering av veilederutdanningen, nyttevurderinger av veiledningen, etc. Resultatene fra de tidligere deltakerundersøkelsene ifm. «Kompetanse for kvalitet» vil fungere som en «benchmark» når det gjelder deltagerens tilfredshet med veilederutdanningen. Kandidatundersøkelsen vil således kunne gi viktige tilbakemeldinger til lærerutdanningsinstitusjonene, og bidra konstruktivt i videreutviklingen av tilbudene.

Spørreundersøkelsen vil sikte på å inkludere kandidater ved alle institusjonene og kan således belyse forskjeller og ulikheter mer i bredden enn det vi er i stand til gjennom casestudiene og de kvalitative intervjuene. I tillegg vil spørreundersøkelsene gi en mulighet til å kvantifisere en del av de problemstillingene som kommer frem i de kvalitative intervjuene.

Rekrutteringen av respondenter vil skje, på samme måte som ved før- ettermålingen, gjennom lærerutdanningsinstitusjonene som vi antar har lister over deltagere på deres utdanningstilbud de siste årene. Vi er med andre ord avhengige av at utdanningsinstitusjonene er villige til å utlevere lister over deres kandidater, slik at det kan gjennomføres en kandidatundersøkelse.

Kandidatundersøkelsen vil gjennomføres i løpet av høsten 2015, og resultatene analyseres og innarbeides i hovedrapporten høsten 2016.

Oppfølgende survey med nyutdannede nytilsatte lærere

Hensikten med spørreundersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede er å få deres vurdering av veiledningen i barnehagen/skolen og kommunen, deres vurdering av veilederen, samt kunnskap om de nyutdannede nytilsattes slutteplaner. Spørreundersøkelsen vil supplere informasjonen vi får gjennom casestudiene vedrørende betydningen av veiledning for å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke. I likhet med kandidatundersøkelsen kan surveyen mot nyutdannede belyse forskjeller og ulikheter mer i bredden enn det vi er i stand til gjennom casestudiene og de kvalitative intervjuene. I tillegg vil altså spørreundersøkelsen gi en mulighet til å kvantifisere en del av de problemstillingene som kommer frem i de kvalitative intervjuene.

For å nå de nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagene og skolene, er vi avhengig av et mellomledd – enten eierne, lederne, veilederne eller via lærernes medlemsorganisasjoner. Dette er p.t ikke endelig avklart. Funn i den første runden med case-studier tyder på at det mest egnede tidspunktet for en survey mot denne målgruppen vil være etter ca ½ år i jobben, dvs. rett etter nyttår 2015.

1.4 Delrapportens disposisjon

Rapporten er delt i tre deler. Del I omhandler altså bakgrunnen for oppdraget (kapittel 1), og rapportens teoretiske og forskningsmessige forankring (kapittel 2). Derneft er denne delrapporten delt inn etter de to hovedproblemstillingene i oppdraget, slik at Del II (kapitlene 3-5) i hovedsak omhandler selve ordningen og i hvilken grad intensjonene med den er oppnådd, mens Del III (kapitlene 6-8) i hovedsak tar for seg videreutdanningen i veiledning og om den gir god kompetanse til utøvelse av rollen som veileder.

Siden dette er en delrapport underveis i prosjektet, vil vi ikke kunne gi fyllestgjørende svar på samtlige underliggende problemstillinger her. Blant annet gjenstår etter planen en runde med case-studier hvor vi vil følge opp og samle inn informasjon som både kan utdype og utvide funnene i denne delrapporten. Kvantitative uttrykk av vurderingene fra tidligere kandidater på veilederutdanningene samt nyutdannede barnehagelærere/lærere er også lagt til hovedrapporten neste høst.

Informasjonsgrunnlaget for delrapporten er altså en egen casestudie hvor tilbydere av veilederutdanningen, barnehage- og skoleeiere, veiledere i barnehage og skole, samt nyutdannede nytilsatte i barnehage og skole inngår som informanter. I tillegg ligger dokumentstudier, innledende intervjuer samt før-undersøkelsen mot årets kull på veilederutdanningen til grunn for delrapportens redegjørelser og konklusjoner. Dette har gitt viktige funn som vil redegjøres for i det følgende. Samtidig minner vi om at dette er en delrapport hvor funnene skal suppleres med ytterligere undersøkelser fram mot hovedrapporten fra oppdraget høsten 2016.

2. TIDLIGERE FORSKNING OM VEILEDNING OG NYUTDANNEDE

Før vi kommer til vår besvarelse av oppdragets to problemstillinger, gir vi her en gjennomgang av relevant forskning på området. Det er ikke ment som en uttømmende kunnskapsoppsummering av forskningen på området (noe som ville ligget utenfor oppdragets rammer), men er eksempler på hvilket tankegods som ligger til grunn for gjennomføringen av vårt oppdrag.

2.1 Hva er veiledning?

Veiledning, rådgivning, konsultasjon, coaching, mentoring – ulike begreper benyttes i dag og inkluderer ulike metoder og verktøy for å oppnå ønskede resultater. Også i Norge benyttes begrepene *veileder* og *mentor* om hverandre. Ytterpunktene blir *rådgivning* der man gir klare svar og viser vei, mens man ved en mer søkende tilnærming (eksempelvis «*coaching*») i større grad stiller spørsmål og søker etter veien videre uten å gi klare svar eller anbefalinger.

Nyutdannede som blir veiledet omtales som *veisøkere* i denne rapporten. I profesjonell pedagogisk veiledning er det *veisøker* som er i fokus, og veiledning kan derfor sees på som en måte å stimulere veisøkerens egen læring. Veiledning omtales gjerne som en to-veis prosess, hvor begge (alle) impliserte parter er delaktige, og hvor både læring og vurdering kan inngå.

Vi finner samtidig en rekke ulike definisjoner på betydningen av og innholdet i «veiledning». Løw (2009) definerer for eksempel veiledning slik:

«En målrettet aktivitet der veilederen har et meransvar for kvaliteten i samtaleforløpet. Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og kjennetegnes derfor både av struktur og progresjon.»

Løw (2009)²⁰

I tillegg til det formelle (avtaleforholdet), legger Tveiten (2006) vekt på det som kalles «fokuspersonens» mestring, slik:

«Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess rettet mot å styrke fokuspersonens mestringskompetanse gjennom en dialog basert på humanistiske verdier og kunnskap» Tveiten (2006)²¹

I studieplanen for Program for lærerutdanning ved NTNU, tydeliggjøres *formålet* med veiledningen (ny forståelse og mulige handlingsalternativer), men også det at siktemålet vil variere med konteksten:

«Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Veiledning har ulike siktemål ut fra behov, krav og situasjon» Studieplan, Program for lærerutdanning ved NTNU

²⁰ Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.

²¹ Tveiten, Sidsel (2006). The public health nurses' client supervision. Doktorgrad UiO

Caspersen og Halland (2015) har gått gjennom ulike definisjoner av veiledning, og foreslår selv det de kaller en «*praksisorientert definisjon*» av *veiledningsbegrepet*:

«Veiledning er en målrettet og prosessorientert samtale der en gjennom konfrontasjon og støtte kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelse, selvinnsikt, faglig forståelse og måloppnåelse»

Caspersen og Halland (2015)²²

Caspersen og Halland utdyper sitt forslag til definisjon. Blant annet mener de *målretting* forutsetter forberedelse. De innrømmer videre at *konfrontasjon* er et ladet begrep, men sier det handler mest om «speiling», dvs. at veileder gir tilbakemelding til veisøker om hva han/hun observerer. *Støtte* signaliserer en nødvendig hjelp – i motsetning til en overtakende; altså at en veileder ikke skal hjelpe så mye at veisøker går glipp av «den gode motstand» og dermed mister muligheten til bevisstgjøring og ny forståelse. *Refleksjonssamtaler* ses på som kjernen i veiledning, og at det er en *kvalifisert* refleksjon betyr at den er kunnskapsorientert. *Utprøving* peker på at veiledningen ofte vil føre med seg handling i en eller annen form. *Målforståelsen, selvinnsikten, den faglige forståelsen og måloppnåelsen* er hva veiledningssamtalen kan bidra til, og kan med et overliggende begrep kalles «bevisstgjøring».

Vi leser ut av de ulike definisjonene av begrepet at veilederen skal bidra til vekst og utvikling hos veisøker, men ikke ved alene å peke på forbedringspunkter. Veiledningen handler like mye om å gi støtte og invitere til refleksjon hos veisøker. Veileder skal også gi veisøker trygghet til utprøving i lærerrollen, og bidra til å identifisere og bekrefte god praksis, progresjon og læring hos veisøker. Det endelige siktemålet med veiledningen synes å være økt mestring for den nyutdannede i utøvelsen av yrket – enten det er som nytilsatt nyutdannet pedagog i barnehagen eller lærer i skolen. Som Caspersen og Halland skriver: «(...)det er ingenting som gir mere energi enn opplevd mestring».

2.2 Eksempler på tidligere forskning om veiledning

Hva sier så forskningen når det gjelder organisering, gjennomføring og innhold av en slik ordning? Hva skal til for å få en best mulig veiledningsordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole?

2.2.1 Tidligere evaluering og kartlegginger av veiledningsordningen

SINTEFs evaluering i 2006

Den daværende veiledningsordningen ble evaluert av SINTEF tilbake i 2006.²³ Evalueringen viste blant annet at det var store forskjeller mellom fylkene i både form på opplegget og hvor mange som deltok. Et gjennomgående trekk var likevel at opplegget innebar enten samlinger med andre nyutdannede og lærere fra høgskole/universitet, og/eller møter med lokal veileder. Tross forskjellene i oppleggene var det en gjennomgående vurdering at veiledningsordningen hadde en positiv verdi. Både nyutdannede, ledelsen ved de involverte barnehagene og skolene og de lokale veilederne syntes at opplegget hadde gitt de nyutdannede bedre evner til refleksjon; over egen praksis og hva som førte til et godt læringsmiljø, større tro på egne evner, samt bedre håndtering og mestring av møtet med elevene/barna og av selve arbeidssituasjonen.

²² Caspersen, Kjell og Halland, Geir (2015): «Veiledning som praksis. Kommunikasjon, relasjon, roller, observasjon, tilbakemelding, læring». Trondheim. Veivis AS

²³ SINTEF/Dahl et al. (2006). «Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere»

Evalueringen viste at veiledning av nyutdannede vurderes positivt uavhengig av en rekke spesifikke lokale forhold (som om det er barnehage, grunnskole eller videregående, om det skjer i by eller på land, om det er samlinger eller møter med lokale veiledere, om arbeidsformen i skolen eller barnehagen er individuelt eller kollektivt orientert, og om ledelsen er med eller ikke på opplegget). Hovedgrunnen til dette var at veiledningen ga muligheter til å reflektere over egen praksis, over det å jobbe som lærer, og hjelp til å diskutere konkrete utfordringer man møter som nyutdannet. Det at man har eksterne ressurser i form av lærere fra høyskole/universitet og lokale veiledere til å støtte seg til i disse refleksjonene og diskusjonene, var et viktig bidrag til at man oppfattet tilbudet som verdifullt. SINTEF påpekte likevel at veiledningen til tider hadde et for sterkt fokus på de individuelle utfordringene til den enkelte lærer og at opplegget i større grad burde stimulere til samarbeid og interaksjon mellom nyutdannede og erfarne lærere på arbeidsplassen.

Evalueringen i 2006 viste også at veiledning av nyutdannede i hovedsak er et tilbud som den enkelte nyutdannede og lokale veileder tjener på. SINTEF mente tilbudet i liten grad bidro til endringer i måten barnehagen eller skolen som helhet organiserte sitt arbeid. Veiledning av nyutdannede bidro med andre ord sjelden til barnehage- eller skoleutvikling. På de barnehager eller skoler hvor det var en god samarbeidskultur fra før, kunne man likevel se at skolen eller barnehagen trakk lærdom og kunnskap fra det som den nyutdannede var med på.

Om lærerutdanningen ble utviklet gjennom veiledning av nyutdannede lærere var avhengig av på hvilken måte de involverte fra høyskolen/universitet brukte erfaringene og kunnskapen de vant gjennom prosjektet. Siden denne bruken varierte sterkt, kunne ikke SINTEF i den forrige evalueringen konkludere noe entydig i forhold til spørsmålet om veiledning av nyutdannede lærere bidro til utvikling av lærerutdanningen.

Kartleggingene av veiledningsordningen 2010-2014

Som nevnt innledningsvis i rapporten gis det få føringer på organisering og innhold av dagens veiledningsordning fra nasjonale utdanningsmyndigheter. Kartlegginger av veiledningsordningen har undersøkt hvor utbredt veiledningsordningen er, hva ordningen innebærer og hvordan ordningen er organisert i barnehage- og skolesektoren.²⁴

Generelt sett har ordningen økt i omfang og de aller fleste er godt fornøyde med ordningen. Kort oppsummert forteller kartleggingene følgende om utbredelse og organisering av veiledningsordningen i barnehage og skole:

Barnehagen:

- 6 av 10 barnehager har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede (2014)
- 2 av 3 nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne oppgir at barnehagen har et opplegg for veiledning (2014)
- Veilederne i barnehagesektoren er i stor grad fast ansatte i barnehagen, og i følge barnehagestyrerne har enten noen eller alle veilederne videreutdanning i veiledning
- Veiledningen i barnehagen foregår i hovedsak som faste møter på arbeidsplassen eller som samlinger utenfor
- De mest utbredte temaene i veiledningen er «pedagogisk ledelse», «foreldresamarbeid» og «samarbeid»

Skolen:

- 8 av 10 skoleeierne oppgir at de har et opplegg for veiledning (2014)

²⁴ Kunnskapsdepartementet (2010); TNS Gallup (2012); Rambøll (2014)

- Veilederne i skolen er i hovedsak ansatte ved skolene, og er kontaktlærere eller skoleledere
- 4 av 10 skoleledere oppgir at *alle* veilederne har formell veilederkompetanse, mens 1 av 4 oppgir at *noen* veiledere har dette (2014)
- Skoleledere og lærere oppgir at «faste 1-1 møter» mellom veileder og den nyutdannede er den vanligste organiseringen av veiledningen
- De mest utbredte temaene i veiledningen er «klasseledelse» og «elevvurdering», men varierer mellom skoleslagene

2.2.2 Betydningen av veiledning og kollegial støtte

De fleste OECD-land har en eller annen ordning for overgang mellom utdanning og arbeid for lærere. I flere land finnes det obligatoriske ordninger. Internasjonal forskning viser at *induksjonsprogrammer* som skal støtte nyutdannede lærere i deres første år som yrkesaktive, i all hovedsak har positiv innvirkning på deres innstillinger til å fortsette i yrket, kvaliteten på deres undervisning og elevenes læringsfremgang. Induksjonsprogrammene det her er snakk om, har klare rammer og struktur, og sammenfallende skolefag mellom veileder og nyutdannet er et av flere suksesskriterier. Elstad henviser til denne forskningen i en artikkel om veiledning av lærere, der han peker på forskjellene mellom den norske veiledningsordningen og de utenlandske induksjonsprogrammene.²⁵ Ett funn som dog har relevans for den norske veiledningsordningen, er at veiledere med veilederutdanning har sterkere positiv effekt på de nyutdannedes klasseromsledelse enn veiledere uten veilederutdanning.

Utdanningsforbundet²⁶ viser også til utenlandsk forskning, samt EU-kommisjonens håndbok for innføring av veiledningsordninger ("induction programmes") for nyutdannede.²⁷ I denne håndboken pekes det på fem hovedelementer som man mener er en betingelse for vellykkede veiledningsprogrammer. Disse er 1) finansiering, 2) tydelighet i rolle og ansvarsfordeling for de involverte aktørene, 3) at veiledning ses som en integrert del av lærernes kontinuerlige profesjonskvalifisering, 4) at skolene har en godt fundert læringskultur, og 5) at veiledningsordningen kvalitetssikres gjennom kompetanse for så vel veiledere som skoleledere og gjennom kontinuerlig evaluering.

Per Amundsen viser gjennom sin forskning at den mottagelsen nyutdannede lærere får er svært viktig.²⁸ Nyutdannede har behov for å bli mottatt på en gjennomtenkt og planmessig måte. Nyutdannede lærere som har fått ulike former for veiledning, ser det som svært nyttig å kunne få tid til å reflektere over ambisjonene de har med seg fra lærerutdanningen, og den praktiske pedagogikken som de iverksetter. Både rektorer, lokale veiledere og nyutdannede ser nytten av at den nyutdannede får veiledning den første tiden i arbeid, og at dette gis av en erfaren lærer med kompetanse i å veilede.

I denne kvalitetssikringen spiller skolelederne en sentral rolle. Brandmo med flere²⁹ har sett på hvordan «achievement goal theory» (teori om prestasjonsmål) kan brukes for å forstå skolelederes prestasjonsmål/målorientering med hensyn til ledelse. Gitt det økende fokuset på ansvarliggjøring av skoleledere, indikerer denne undersøkelsen at teorien om prestasjonsmål/målorientert prestasjonsteori er en fruktbar metode for å studere ledelse innen utdanning. For de nyutdannede lærernes del kan denne studien si noe om skolelederes evner å

²⁵ «Veiledning av nyutdannede lærere – og lærersertifisering» (Bedre Skole 2/2013).

²⁶ «De beste intensjoner: om innføring av veiledningsordningen for nyutdannede lærere» (2/2011). Utdanningsforbundet.

²⁷ Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010)

²⁸ Amundsen, P. (2006) *Fra reflekterende student til praktiserende pedagog - Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling i Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*

²⁹ Brandmo, Christian; Tiplic, Dijana & Elstad, Eyvind (2014). The achievement goal theory as an approach to study school principals' leadership motivation. Problems of Education in the 21st Century.

følge opp og støtte nyutdannede lærere: Skoleledere som har større fokus på mestring enn på prestasjonsmål/målorientering vil ha et bedre tillitsforhold og bedre evner til å følge opp nye lærere. Siden norske skoleledere møter mange ytre krav og forventninger hvor fokus er på prestasjons-/resultatmål, blir det ekstra viktig å være oppmerksom på denne distinksjonen.

2.3 Forskning om veilederrollen

Det er et fåtall større studier som har hatt hovedfokus på innholdet i veiledningssamtalene mellom nyutdannede lærere og deres lokale veiledere. Eva Bjerkholts doktorgradsavhandling er derfor et viktig bidrag når det gjelder å belyse innholdet og dialogene i møtene mellom de nyutdannede lærerne og deres veiledere.³⁰ Oppsummert viser studien at temaer som dekkes i veiledningstimene berører elementer som er viktig for å bygge kompetanse som lærer, for undervisning og for å øke evnen til å ta hånd om elevenes ve og vel, samt deres læring. Dette kan være samarbeid med foreldre, undervisningsmetoder, samt hvordan man, som lærer, tar hånd om elever og deres spesielle behov.

Studien finner videre at mens de nyutdannede lærerne er fornøyde med lærerutdanningen, opplever de likevel at læreryrket er mer utfordrende og sammensatt enn de var forberedt på. Videre viser studien at det er en logisk sammenheng mellom emnene som løftes frem i veiledningstimene og den nyutdannedes skole og undervisningskontekst: innholdet i veiledningen avhenger av om læreren har ansvar som kontaktlærer eller om de kun er faglærere. For at den nyutdannede læreren skal dra nytte av veiledningen, er også relasjonen mellom lærer og veileder av betydning, og de to partene må etablere et felles mål for veiledningen. Veiledningen oppfattes videre å dekke viktige temaer som reflekteres over fra ulike perspektiver og der lærerens verdier, ferdigheter og kunnskap spiller en viktig rolle.

I sin studie fremhever Lejonberg m.fl. (2014) at veilederutdanning utfordrer veileders eget syn på veiledning. Veiledning har vist seg å være viktig for nyutdannede, samtidig som termen veileder kan inneholde ulike fenomener, som kan ha motstridende konsekvenser.³¹ I studien brukes begrepet «judgementoring» for å beskrive en ikke-fordelaktig og potensielt skadelig form for veiledning, hvor veileder legger for mye av sine egne overbevisninger i samtaler med den nyutdannede, noe som hemmer veilederforholdet og dets potensielle fordeler.

Funnene i studien indikerer at veilederutdanning og et høyt nivå av rolleklarhet er negative forløpere for «judgementoring». Veilederutdanning styrker veileders bevissthet i rollen som veileder og bidrar til lavere nivå av «judgementoring». Et høyere nivå av rapportert rolleklarhet er relatert til lavere nivå av «judgementoring». Formålet med å veilede nyutdannede lærere i Norge, er å bidra til profesjonell utvikling, fremfor en evaluering av de nyutdannede. Funnene indikerer at veileders bevisstgjøring om formålet av deres rolle og kunnskap om veilederteknikker, svekker deres tro på «judgementoring».

Et annet viktig funn er at veileders erfaring ikke er sterkt assosiert med noen variabel i studiet, og ser ikke ut til å ha stor innflytelse på rapportert tro på «judgementoring». Erfaring alene åpner ikke veileders øyne for ulike tilnærminger til veiledning.

³⁰ Eva Bjerkholt (2012) «Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere». Doktorgradsavhandling

³¹ Lejonberg, Eli; Elstad, Eyvind & Christophersen, Knut-Andreas (2014). Judgemental and developmental mentoring: construct development and search of useful measures of mentors' beliefs about mentoring, In Po Lindvall & David Megginson (ed.), EMCC Mentoring & Coaching research conference, 2014 Research Conference Book. European Mentoring & Coaching Council. ISBN 978-1-910487-00-6. Chapter. s 54 - 71

Ofte begynner nyutdannede i midlertidig stillinger, og får tildelt en veileder som etter hvert får god kunnskap til den nyutdannede sin praksis. Lejonberg (2014) spør om det da ikke er naturlig at det hun kaller mentoren skal uttale seg når vikariatet skal forlenges eller fast ansettelse vurderes.³² Lejonberg problematiserer også de etiske perspektivene for mentors involvering i ansettelsesprosessen, og hvorvidt dette kan gå utover den faktiske veiledningen: «Å veilede og å kontrollere kan sies å være kontradiktoriske ønsker. Å sammenblande disse to funksjonene i en og samme mentorrolle kan dermed være lite hensiktsmessig og etisk problematisk».³³

For rektor er det gjerne tidsbesparende å involvere veileder i ansettelsen, og det blir dermed avgjørende for rektors valg. Veileders doble rolle kan svekke tillitten den nyutdannede har til sin veileder, og dermed være til hinder for den nyutdannedes profesjonelle utvikling. Det kan også være at rektor ikke får tilgang til samme grunnlaget for vurdering, forstått som innsikt i den nyutdannedes praksis og refleksjon. Kvalifiserte veiledere har kjennskap til utfordringer den nyutdannede møter, og metoder for å avdekke og jobbe med disse. Det er dessuten sannsynlig at den nyutdannede vil holde tilbake informasjon og forsøke å fremstille seg som bedre enn man er, ovenfor veileder som skal vurdere den nyutdannede. For den nyutdannedes profesjonelle utvikling er det viktig at det skapes en tillitsrelasjon med veileder. En slik relasjon er utfordrende også uten at veileder har formell vurderingsrolle.

Dersom det er veileder som er mest kompetent til å vurdere den nyutdannede til endelig ansettelses- eller sertifiseringsvurdering, er det et argument for at det mest hensiktsmessig at veileder bidrar til vurderingen, da det er lite heldig dersom den som vurderer den nyansatte ikke gjør den beste vurderingen. Dersom den nyutdannede ikke vil få tillitt til en veileder som vil være med på å vurdere en ansettelse, er dette et argument mot å involvere veileder i prosessen. En annen utfordring er at den nyutdannede i en slik situasjon vil ha gode grunner til å skjule opplevde utfordringer, hvilket igjen vil være et hinder for den profesjonelle utviklingen hos den nyutdannede.

I Sverige ble det i 2011 innført en sertifiseringsordning for lærere. Ordningen innebærer en induksjonsperiode på et år, der man får oppnevnt en «mentor». Mentoren skal bidra med støtte og råd, og skulle i utgangspunktet bistå skoleleder i sertifiserings- og ansettelsesvurderingen når induksjonsperioden var over. Men introduksjonsperioden i Sverige er slik vi forstår det ikke lenger koblet til selve sertifiseringen.³⁴

³² Lejonberg, Eli (2014). Nyutdannede lærere: Mentors rolle ved ansettelsesvurdering. Bedre Skole. ISSN 0802-183X

³³ Ibid.

³⁴ <http://skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/lorare/introduktionsperiod-1.237093>. Introduktionsordningen er i Sverige nedfelt i "Skollagen", Kap 2, § 22 a.

2.4 Forskning om mestring i overgangen fra studier til yrket

Spesielt om barnehagen

Mange nyutdannede barnehagelærere blir ansatt som pedagogiske ledere og går slik direkte fra en studietilværelse over til å ha personal- og fagansvar. Det å bli tilsatt som leder når du er nyutdannet lærer, er et særegent fenomen for barnehagesektoren i Norge. Dette gjør at det er andre utfordringer knyttet til veiledning av nyutdannede pedagoger i barnehage enn i skole. Ødegårds doktorgradsavhandling viser blant annet at barnehager kan ha stor spredning i sine «pedagogisk filosofier», dvs. hvilket metodegrunnlag og overordnede målsettinger de baserer sitt pedagogiske opplegg på.³⁵ Dette påvirker naturlig nok mottagelsen av de nyutdannede i barnehagene og hvilke forventninger som stilles til dem.

Ofte blir foreliggende informasjon/redskaper som instruksjer, planer og regelverk delt ut til de nyutdannede uten at man gjennomgår eller drøfter materiellet med dem. Barnehagens tankeadferds- og kommunikasjonsmønster framstår slik ofte som tause og uartikulerte diskurser; «*det bare er sånn*». De nyutdannede beskriver dette tause og uartikulerte som vanskelig å forholde seg til, og det blir utydelig hva styrerne og medarbeiderne forventer av de nyutdannede pedagogiske lederne. Avhandlingen til Ødegård viser hvor vanskelig dette «erfaringstyranniet» kan være for de nyutdannede. De opplever at deres kvalifiseringsrelevante teoretiske kompetanser ikke blir etterspurt, og de kan selv begynne å tvile på betydningen av egen teoretisk kompetanse. I denne sammenheng ser man forskjeller mellom nyutdannede pedagogiske ledere *med* barnehageerfaring og nyutdannede pedagogiske ledere *uten* barnehageerfaring; de vil møte barnehagekontekstene på ulike måter, og deres kvalifikasjonsrelevante kompetanser vil vurderes ulikt av de andre ansatte i barnehagen. Her peker forskningen også på at mening i samtaler mellom veileder og nyutdannet ut fra en konstruktivistisk forståelse ikke bare skjer gjennom dialog, men ut fra den mening som nyutdannede konstruerer. Tillit skapes ikke bare gjennom dialoger, men en gjensidig utveksling av ideer.³⁶

En annen avhandling setter søkelys på nyutdannede førskolelæreres videre kvalifisering i yrket.³⁷ Denne viser at de nyutdannede etter kort opplevde at de mestret det pedagogiske arbeidet og viste kvaliteter som improvisasjon og profesjonelt skjønn, men hadde likevel problemer med å beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet. De nyutdannede opplevde flest utfordringer i forhold til å være leder for personalet på egen avdeling, men hadde problemer med å beskrive og analysere disse. Basert på dette, brukes to ulike begrep om kompetanse: aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Disse viser henholdsvis til det som må til for å utføre profesjonshandlinger og det som må til for å kunne beskrive, analysere og evaluere profesjonshandlinger. De nyutdannedes aktørkompetanse så ut til å øke, mens kommentatorkompetanse stagnerte.

I den grad barnehagene hadde veiledning, så var dette ofte av type førveiledning med fokus på å finne praktiske løsninger – fokuset var på «hvordan». Det var mindre fokus på refleksjon, drøfting og utvikling av det pedagogiske arbeidet, type etterveiledning. Avhandlingen konkluderer med at systematisk veiledning med en kvalifisert veileder kan ha stor betydning for nyutdannedes videre kvalifisering. Veiledningssamtaler, i par og i grupper, kan være gode arenaer for gjensidig læring mellom nyutdannede og erfarne pedagoger.

³⁵ Elin Ødegård (2011), doktorgradsavhandling: Nyutdannede førskolelæreres mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper

³⁶ Heikkinen m.fl. (2009)

³⁷ Liv Torunn Eik doktorgradsavhandling (2013): Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket

Overgangssjokket i skolen

Det tidligere omtalte «praksissjokket» for nyutdannede lærere, og ønsket om å dempe dette, virker som en sentral begrunnelse for innføringen av veiledningsordningen. Veiledning skal gjøre overgang mellom utdanning og yrkesliv lettere. Det er ulike meninger om det å gå fra en studietilværelse og over i yrkeslivet arter seg annerledes for lærere enn for andre yrkesgrupper.

Når det gjelder «praksissjokket», konkluderer faktisk NIFU med at dette synes å være «en myte med svak empirisk forankring». ³⁸ Resultatene som presenteres i denne kandidatundersøkelsen gir et gjennomgående positivt bilde av de nyutdannede allmennlærerne og møtet med virkeligheten som lærer. De får støtte og veiledning fra mer erfarne lærere, men mye av dette så (i 2009) ut til å skje gjennom uformelle, ikke spesielt omfattende ordninger, og ikke alltid som en del av spesielle programmer. NIFUs analyse over hva som påvirker *opplevd mestring* viser at kollegialt samarbeid og oppfølging ved skolen har betydning for de nyutdannede opplevelse av mestring. Her understrekes viktigheten av å skille mellom en mer formell, systematisk og spesifikk veiledningsordning og hvordan man generelt tar i mot nyansatte på arbeidsplassen, f.eks. gjennom ulike «fadderordninger».

Caspersen og Raaen har sett nærmere på om nyutdannede lærere har et lavere mestringsnivå enn mer erfarne lærere og om det er dette som er årsaken til det såkalte «praksissjokket». ³⁹ De finner få forskjeller i mestringsnivået, men det som skiller de nyutdannede fra de mer erfarne er graden av støtte og samarbeid med kollegaer og ledelse. I tillegg til å motta en mindre grad av faglig støtte fra sine overordnede, mangler nyutdannede lærere generelt også måter å artikulere sine egne behov overfor deres kollegaer. Forskerne fastslår følgelig at nyutdannede læreres mestringssevne bør bli ansett som et kollektivt ansvar i skolen, snarere enn å være opp til den enkelte lærer.

Caspersen og Raaen gjennomgikk tidligere forskning om nyutdannede lærere og fant flere liknende beskrivelser av overgangsfenomenet mellom studier og jobb i skolen («reality shock», «cultural shock» og «practice shock» - begrepene synes å dekke mye av det samme). ⁴⁰ Basert på funn i deres egen studie, mener de den mest dekkende betegnelsen på overgangsfenomenet er «transfer shock» (overgangssjokk). Overgangssjokket mener de er et resultat av en bevegelse fra en setting de nyutdannede er fortrolige med (studiene), til en setting de ikke er like fortrolige med (arbeid). De peker på at tidligere forskning har påvist et generelt trekk ved mange yrkesgrupper at det er et gap mellom kompetansen kandidatene tar med seg fra studiene og de kravene arbeidslivet stiller til bruk av denne kompetansen. Overgangssjokket er ikke nødvendigvis noe spesielt kjennetegn ved læreryrket alene.

Samtidig anerkjenner forfatterne at læreryrket er «heseblesende» og at nyutdannede møter utfordringer i sin første tid som lærere. ⁴¹ Caspersen og Raaen tar utgangspunkt i at et eventuelt praksissjokk vil gi seg uttrykk i manglende mestring av jobben som lærer, og ser nærmere på hvordan nyutdannedes mestring påvirkes av faktorer på arbeidsplassen; dvs. samarbeid med og støtte fra kolleger og støtte fra ledelsen – sammenliknet med mer erfarne lærere. Forfatterne mener nyutdannedes mestring må forstås som del av en *felles agenda* på skolene, og *ikke som en privat skjebne* hvor det profesjonelle arbeidet står og faller med en selv. Her henviser de til internasjonal forskning om lærersamarbeid og mestring som har vist at erfarne læreres *veiledning* av nyutdannede er viktig for opplevelsen av mestring av lærerarbeidet, og at også *lederstøtte* virker dempende på utbrenthet.

³⁸ NIFU STEP (2010); Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009.

³⁹ Caspersen, Joachim & Raaen, Finn Daniel (2014). "Novice teachers and how they cope"

⁴⁰ Joakim Caspersen og Finn Daniel Raaen (2010): *Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse?*. Kap 15 i Peder Haug (red.) (2010): «Kvalifisering til læreryrket». Abstrakt forlag

⁴¹ Se f.eks. Hanssen, Raaen og Østrem (2010): - *Det heseblesende lærerarbeidet – om nyutdannede læreres mestring av yrket*. Kap14 i Peder Haug, red. (2010). Abstrakt forlag

Nyutdannede lærere oppgir noe mindre trygghet i jobben, og samarbeider noe mindre med kolleger om planlegging av undervisningen enn mer erfarne lærere. Forskerne tilskriver dette til det de kaller «de nyutdannedes begrensninger»: nyutdannede har større problemer med å artikulere sine behov, og har mindre erfaring i å drøfte og begrunne sine valg overfor kolleger. For nyutdannede blir det dermed mer krevende å inngå forpliktende samarbeid, og vanskeligere å bidra og få respons i forbindelse med teamarbeid. Dette kan både gi mindre involvering med kolleger og mindre trygghet i jobben den første tiden som lærer.

Samtidig finner Caspersen og Raaen overraskende små forskjeller mellom nyutdannede og mer erfarne læreres mestring i jobben i sin studie. Deres hovedkonklusjon, som er basert på både multivariate statistiske analyser og kvalitative data, er at de viktigste variasjonene knyttet til mestring ikke går mellom nyutdannet og erfaren, men mellom forskjellige typer støtte fra kollegaer og ledelsen på skolen.⁴² De finner altså at arbeidsplasskultur og arbeidsformer er minst like viktige som hvor lenge man har vært lærer. Samspill med kolleger og samspill med skoleledelsen er med andre ord viktig for nyutdannedes mestring av yrket. Forskerne mener dette utfordrer det tradisjonelle synet på lærerutdanningenes rolle i kvalifisering til læreryrket, og krever økt oppmerksomhet om skoleorganisasjonen som et viktig ledd i en lærers kvalifisering:

«Forestillingen om at utdanningen enten lykkes eller ikke lykkes i å utdanne gode lærere som mestrer sitt arbeid, utfordres ved de foreliggende dataene. Fokus må i større grad utvides til også å gjelde skoleorganisasjonen som kvalifiseringsarena. Det er antakelig i et tettere vekselspill mellom kvalifiseringen på disse to arenaene at de viktigste mulighetene for en bedret profesjonsutøvelse ligger, kanskje i et tettere samarbeid der lærerutdanningens aktører (lærerutdannere, studenter) og skolens lærere deler sine hypoteser og utveksler sine erfaringer om hva som gjør undervisning til meningsfull læring for elevene.»

Caspersen og Raaen i Haug, P. [red.] (2010), s. 330.

Det er her utformingen og utøvelsen av veiledningsordningen kommer inn, og kan potensielt spille en positiv rolle. Neste del av rapporten omhandler veiledningsordningens plass i overgangen mellom studier og yrke.

⁴² Dette understøttes av funn i: Lisbeth Lunde Frederiksen (2010): «Erfaringer med mentorordninger i Herning Kommune.» Institut for Skole- og Institutionsstudier, VIA UC

DEL II – EN GOD OVERGANG?

Del II retter oppmerksomheten mot veiledningsordningen, og hvorvidt veiledningen som foregår på enhetene og i kommunene bidrar til en god overgang fra utdanning til arbeidsliv for lærere og barnehagelærere. Her er det altså selve veiledningen vi konsentrerer oss om.

Veilederutdanningen og utdanningenes samarbeid med kommunene/eierne kommer vi tilbake til i del III.

Kapittel 3 redegjør for variasjon i innhold og organisering av veiledningsordningen i de ulike casekommunene. I kapittel 4 vurderes ordningens bidrag til en god overgang til arbeidslivet, inkludert veiledningsordningens innvirkning på organisasjonsutviklingen ved den enkelte skole eller barnehage. Til slutt gjengir kapittel 5 våre vurderinger av forutsetninger for en vellykket veiledningsordning.

3. VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING

I dette kapittelet ser vi nærmere på hvordan veiledningsordningen er innrettet i de ulike casekommunene, og på de ulike barnehagene og skolene som inngår i undersøkelsen. Vi ser her på henholdsvis organisering av og innhold i veiledning som gis, iblandet informantenes vurderinger av ulike innretninger. I denne forbindelse er det også aktuelt å minne om hovedfunn fra de tidligere kartleggingene om innhold og organisering av veiledningsordningen.

3.1 Organisering av veiledningsordningen

Casebesøkene viser at veiledningsordningen er ulikt organisert i de forskjellige kommunene, både når det gjelder avsatt tid til veiledning, hvem som veileder, og hvordan veiledningen legges opp rent praktisk. Denne variasjonen ser vi nærmere på under.

3.1.1 Struktur på veiledningen: avsatt tid og hyppighet

I en av casekommunene har skoleeier et opplegg som innebærer at de nyansatte i kommunen møtes i fellesskap på fire dagssamlinger med ulike tema i løpet av det første året. I en annen av casekommunene er det tilsvarende samlinger, men de er hyppigere og av kortere varighet – 7 samlinger á 2 timer. I den ene kommunen er det obligatorisk for de nyutdannede å delta, mens i den andre kommunen er dette et tilbud, og det er ikke obligatorisk for de nyutdannede, eller for skolene å sende sine lærere. Likevel erfarer skoleeier her at flertallet av de nyansatte benytter seg av tilbudet, og faktisk deltar på temadagene. Utover dette har ingen av skoleeierne i disse kommunene lagt føringer for om eller hvordan det skal settes av tid til veiledning på den enkelte skole (inkludert de ansattes timeplaner). Dette er det altså opp til den enkelte skoleleder å avgjøre. Skoleeier styrer ikke veiledningen på enhetene utover at det gis en anbefaling om at slik veiledning gjennomføres. En av skoleeierne kunne ikke svare konkret på omfanget av veiledning på enhetene, annet enn at vedkommende regnet med at henstillinger ble fulgt opp av rektorene.

På en av caseskolene foregår veiledningen annenhver uke gjennom det første skoleåret, med en relativt fast tidsstruktur hvor det er satt av en halv time i uken til veiledning. Innenfor denne rammen avtales konkrete møtetidspunkter mellom veileder og nyutdannet. Det fremgår at ikke alle skoler i kommunen har satt av tid til veiledning, og at veiledning dermed er noe som prioriteres i ulik grad fra skole til skole. I så måte spiller nok den enkelte skoleleder en sentral rolle med hensyn til hvilket veiledningstilbud som gis nyansatte lærere. På en annen av caseskolene er det også satt av fast tid til veiledningen, men da som del av «fellestida» (utenom tid avsatt til undervisning og planlegging/oppfølgning). På denne skolen opplevde den nyutdannede at veiledningen ikke var tilstrekkelig prioritert eller «skjermet», noe som altså ga et avvik mellom intensjonen for tidsbruken og den faktiske tiden som brukes på veiledningssamtalene.

«Vi har ikke hatt møter så ofte som intensjonen var i løpet av det første halvåret. Vi fikk en plan når vi startet, med aktiviteter hver måned, men det er vanskelig å gjennomføre i praksis. Stort sett har vi lunsjmøter, som jeg opplever som en uting.»

Nyutdannet lærer, grunnskole

I en av barnehagene i den kommunen hvor det også var en fast tidsstruktur på veiledningen i skolen, er veiledning obligatorisk, og nedfelt i en skriftlig kontrakt mellom barnehageeier og den nytilsatte. Veiledningen foregår omtrent månedlig i det første halvåret, altså mindre hyppig enn på skolen vi besøkte i samme kommune. Barnehageeier har for øvrig et eget kursopplegg for barnehagelærere som er eller skal bli pedagogiske ledere. Dette innebærer at nyutdannede pedledere gjennomfører dette kurset det første halvåret, hvorpå veiledning tilbys i det andre halvåret. Veiledningen gjøres i arbeidstiden, og det er ikke fastsatt fra barnehageeier hvordan dette skal organiseres. I barnehagen som inngår i caseundersøkelsen oppgis det at det har variert fra år til år hvor mye tid som har blitt satt av til veiledning.

I en annen casekommune oppgis det at det har blitt lagt føringer fra eiernivået om at det skal settes av tid i de ansattes arbeidsplaner til å fungere som veileder i skolen, mens de nyutdannede blir veiledet som en del av «ubundet» arbeidstid. Det blir påpekt at det kan være utfordrende for nyutdannede å ikke ha avsatt tid til veiledning, ettersom de er inne i en hektisk periode «med å komme inn i ny jobb». Veiledning på skolene i denne kommunen foregår i løpet av første skoleår, omtrent annenhver uke. Det er bestemt at det skal settes av 36 timer til veiledning. Utover dette er ikke strukturen fast, og tilpasses fortløpende.

I en tredje kommune har barnehage-/skoleeier henstilt til at det settes av tid til veiledning, men har ikke pålagt det. Det varierer dermed fra barnehage til barnehage / skole til skole hvor mye tid som settes av, men det er som regel avgrenset til den nyansattes første år. På skolen vi besøkte, har veileder satt av halvannen time til veiledning i uken. De nyutdannede har derimot ikke noen spesifisert tid, og tar av fritimer og liknende. Her uttrykker den nyutdannede informanten misnøye med at det ikke er avsatt tid til veiledningen. Planlagte veiledningsmøter blir ofte utsatt grunnet tidspress i hverdagen.

For barnehagen i den samme kommunen legger ikke barnehageeier føringer på hvor mye tid som skal settes av til veiledning. I en privat barnehage oppgis det at det kun settes av tid for veilederen og ikke for den nyutdannede, mens det er omvendt i en kommunal barnehage. Praxis varierer med andre ord fra barnehage til barnehage med hensyn til hvordan tid til veiledning settes av.

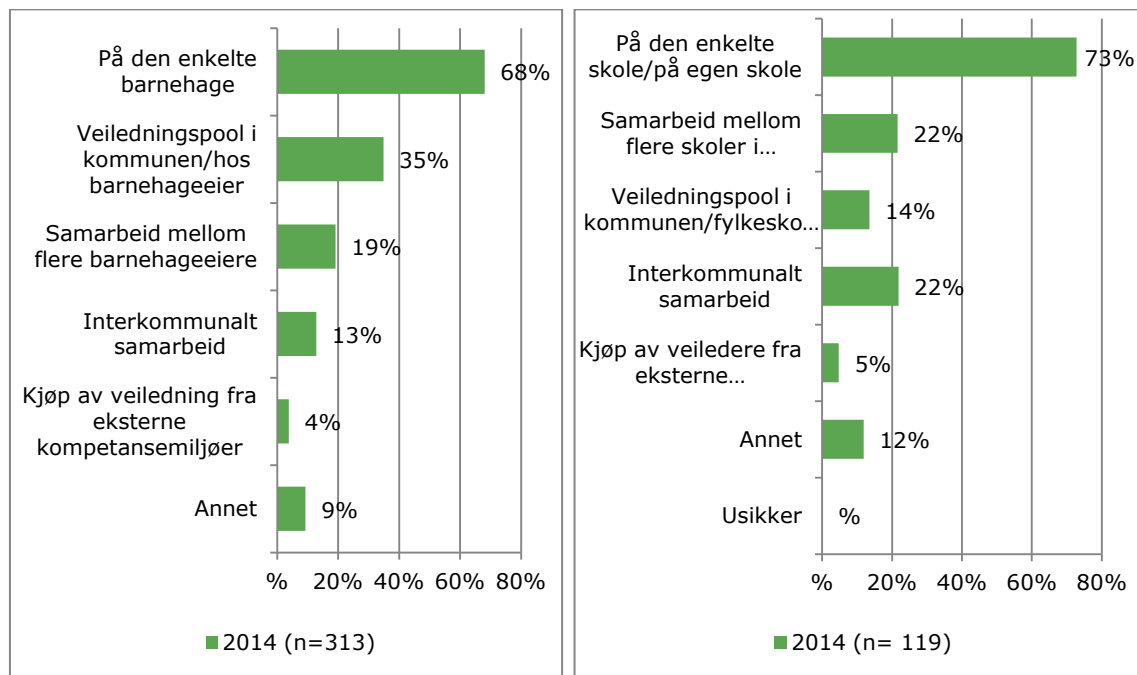
I den fjerde casekommunen fremheves det som helt sentralt at det settes av tid til veiledningen. Ettersom veiledningstid fort kan bli nedprioritert ved sykdom eller annet fravær, vurderes det som viktig at veiledningstiden er formalisert og nedfelt i avtaler. På en av skolene mente veileder og skoleleder at det var viktig å formalisere veiledningen ved å sette den inn i «årshjulet». Veileder la dessuten mye arbeid i starten av skoleåret i å innplassere tiden til veiledning på timeplanen, slik at det skulle passe inn både for veileder og veisøker. Vi fikk forståelsen av at dette med tilpasning av veiledningen til timeplanen kunne være en krevende øvelse, spesielt der det var flere nyutdannede på en gang. Bruk av årshjul og tilpasning til timeplanen framsto likevel på denne skolen som viktige forutsetninger for at veiledningen skulle gis spillerom, og inngå som en fast og etablert aktivitet i organisasjonen.

I den siste kommunen oppgis det at det ikke er satt av tid, og at veiledning dermed skjer ad-hoc og fremstår nokså tilfeldig med hensyn til struktur og hyppighet.

Gjennomgangen og erfaringen fra casebesøkene viser at det er vanskelig å finne noe klart mønster i organiseringen av veiledningsordningen. Vi har funnet tilfeller hvor veiledning kun foregår ved samlinger på kommunenivå, og da med ulik hyppighet. - Som vi skal komme tilbake til i kapittel 7, er det også ulik grad av samarbeid med utdanningene om disse samlingene. Vi har funnet tilfeller hvor veiledning kun foregår ved enhetene, og da med ulik grad av formalisering og struktur. Og vi har funnet tilfeller hvor veiledning både foregår gjennom samlinger på kommunenivå og på enhetene.

Dette funnet om stor variasjon i organiseringen av ordningen, er kanskje ikke så overraskende. Resultatene fra de tidligere kartleggingene, har også tydet på en del variasjon i organiseringen, både mellom kommunene og mellom skolen og barnehagene. Baserer vi oss på svarene fra eierne med veiledningsordning, foregår det veiledning på enhetene i ca 7 av 10 tilfeller. Omvendt vil det si at veiledningstilbudet gis utenfor arbeidsplassen (alene) i ca 3 av 10 tilfeller. Dette gjelder både barnehager og skoler:

Figur 3-1: Barnehageeiere og Skoleeiere: Hvordan organiseres veiledningen? Flere valg mulig



Kilde: Kartleggingen 2014

3.1.2 Kompensasjon for bruk av tid til veiledning

Kompensasjon for bruk av tid til veiledning varierer også mellom de ulike casekommunene. I enkelte kommuner hvor veiledning skjer i den ordinære arbeidstiden (og det ikke er avsatt ekstra tid i arbeidsplanen), får veiledere et lønns-/funksjonstillegg for å utøve rollen som veileder. Det er barnehage-/skoleeier som finansierer dette tillegget. Veisøkere får frigitt tid fra sine arbeidsoppgaver, slik at barnehagen må sette inn vikar i den aktuelle tiden. En annen modell er at både veileder og veisøker får en halvtime nedsatt undervisningsplikt hver uke (skolen). Andre steder gis avspasering for å gjennomføre veiledning. I en kommune opplever skoleeier at veilederne ønsker seg mer kompensasjon, og det foregår i forbindelse med dette en diskusjon om hvorvidt lærere som er veiledere skal få redusert undervisningsplikt. Det ytres også ønsker om at nyansatte skal få avsatt tid til veiledning inn i sin arbeidsplan, der dette ikke er tilfellet.

Utover dette er et gjennomgående funn at det varierer (fra skole til skole, og barnehage til barnehage) hvordan veiledere og veisøkere kompenseres for bruk av tid til veiledning. I flere tilfeller overlates det til den enkelte skole eller barnehage å finne en løsning de selv vurderer som hensiktsmessig.

I alle tre tidligere kartlegginger om veiledningsordningen framstår «tid avsatt i de ansattes arbeidsplaner» som et viktig suksesskriterium for å få en veiledningsordning på plass på enhetene. Samtidig støtter kartleggingene funn vi har gjort i vår casestudien. Det er ikke alle som formaliserer veiledningen, heller ikke gjennom arbeidsplanene. I barnehagene med veiledning setter flertallet (om lag 6 av 10) av tid i både veisøkers og veileders arbeidsplaner, mens om lag halvparten av skolene med veiledning gjør det samme:

- **Ved forrige kartlegging oppga 58 prosent av barnehagestyrerne at de hadde satt av tid til veiledning i både veileders og veisøkers arbeidsplaner**
- **Tilsvarende andel i skolen (rektorbesvarelsene) var noe lavere, der 47 prosent hadde satt av tid til veiledning i både veileders og veisøkers arbeidsplaner**
- **Et mindretall på ca. 1 av 5 barnehager og ca. 1 av 3 skoler oppgir at de ikke har satt av tid til veiledning i noens arbeidsplaner**
- **Dette innebærer at ved ca 1 av 5 barnehager, og ved ca 1 av 4 skoler, er det satt av tid i enten veileders eller veisøkers arbeidsplan, men ikke begge**

3.1.3 Veiledernes bakgrunn

I «førmålingen» (nullpunktsmåling gjennomført før årets kull har startet utdanningen) vi har gjennomført mot årets kull på veilederutdanningen, har vi avdekket om man arbeider som veileder i dag eller ikke. Forutsatt at årets kull ikke skiller seg vesentlig fra tidligere, gir dette en god indikasjon på veiledernes profil. Basert på disse svarene, ser vi at veilederne fordeler seg ca 25/75 mellom *kjønnene*, i kvinners favør. Dette er ikke overraskende, gitt det vi vet fra før om kjønnsfordelingen over ansatte i barnehagene og skolene. Faktisk kan det se ut til at det er noe større andeler menn blant veilederne enn det kjønnsfordelingen generelt skulle tilsi i barnehagene, mens det er omvendt for veilederne i skolen.

Aldersmessig er det en tyngde av veilederne blant 40-åringene (ca halvparten), men også en god del i 30-årene (ca 30 prosent). Når det gjelder *utdanningsnivå* fordeler veilederne totalt sett seg nokså likt mellom de med 1-4 års høyere utdanning (bachelornivå), og de med mer enn 4 års høyere utdanning. I barnehagen har ca 1 av 10 ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning), mens resten har førskole/barnehagelærerutdanning. Blant veilederne i skolen er de største utdanningsgruppene ikke overraskende allmennlærerutdanning (ca 60 prosent), lektorutdanning (ca 25 prosent) og PPU (ca 10 prosent).

Når det gjelder antall års *ansiennitet*, blir tallgrunnlaget fra førmålingen nokså tynt. Men vi ser ut fra svarfordelingen at veilederne er erfarne yrkesutøvere. Hovedfunnet er at veilederne fordeler seg nokså likt mellom de med 6-10, 11-15 og 16-20 års ansiennitet, både i barnehagen og skolen, selv om det også finnes en del veiledere med 5 års fartstid eller mindre.

Blant årets kull med deltakere på veilederutdanningen OG som jobber som veiledere i dag, svarer ca 30 prosent at de har studiepoenggivende *kurs i veiledning fra før*. Flertallet har det altså ikke.

3.1.4 Veiledning i kombinasjon med andre roller

I våre casebesøk har vi møtt flest veiledere som allerede har tatt videreutdanning innenfor veiledning, men også noen som ikke hadde denne formelle utdanningen. I alle tilfeller er det snakk om erfarne lærere, ledere eller ansatte, som ledelsen og den enkelte veileder mener vil ha noe å bidra med i veiledning og oppfølging av nyansatte.

I barnehagene i casekommunene finner vi at de fleste veilederne er enten selv pedagogiske ledere eller også styrere. Det virker i tillegg nokså vanlig å kombinere jobben som veileder med jobben som praksislærere (også kalt «øvingslærer»), på de barnehagene som tar i mot studenter i praksis. Dette kombinasjonen av roller finner vi også til en viss grad på skolene i casekommunene. Det finnes skoleledere som tar seg av veiledningen av nyutdannede, og det finnes praksislærere som både veileder studenter i praksis og nyutdannede nytilsatte lærere.

Kombinasjonen av roller tvinger seg ofte fram av praktiske grunner, men reiser samtidig noen etiske problemstillinger som barnehagene og skolene nok i ulik grad er seg bevisst eller opptatt av. Her dreier det seg om forståelsen av veilederen som en «kritisk venn», heller enn en som skal vurdere den nyutdannedes skikkethet (slik praksislærere er pålagt), eller til og med vurdere den nyutdannede for videre ansettelse (slik tilfellet ofte blir med ledere). De som reflekterer rundt dette, peker på viktigheten av en tillitsfull relasjon mellom veileder og veisøker.

For at veiledningen skal fungere etter hensikten, må veisøker tørre å åpne seg og innrømme utfordringer og vansker i jobben (manglende mestring). En forutsetning for dette er at veisøker kan stole på at veiledningssamtalen holdes fortrolig, og at veileder ikke går videre med det som diskuteres i løpet av samtalen. Flere av våre intervjuobjekter trekker fram at dette tillitsforholdet spesielt utfordres dersom en nyutdannet veiledes av en overordnet. Mistanken er at veisøker i slike tilfelle vil holde informasjon om sine største utfordringer tilbake, og ønske å fremstå som om han/hun mestrer jobben bedre enn det som faktisk er tilfelle. Det å bli veiledet av en overordnet, blir dermed gjerne fremholdt som uheldig. Men vi finner også eksempler på ledere

som mener det går greit å skille rollene leder-veileder fra hverandre. Her varierer også holdningene noe avhengig av om den nyutdannede er ansatt i en fast eller midlertidig stilling. Men mange vil uansett se på de første 6 måneder på arbeidsplassen som en prøvetid, hvor man ikke kommer utenom en eller annen form for vurdering av den nyutdannede nytilsatte for videre ansettelse.

Spesielt styrer i en av de private barnehagene vi besøkte, var svært tydelig på at hun ikke ville eller kunne ta rollen som veileder selv, siden hun samtidig hadde personalansvar for vedkommende nyutdannede. En av skoleeierne vi intervjuet sier rett ut at en nyutdannet *ikke skal* veiledes og vurderes samtidig (vi kommer tilbake til forholdet ekstern/intern veileder nedenfor):

«Det er et poeng at veileder er utenfor egen enhet, slik at de nyutdannede tør å ta opp utfordringer på fritt grunnlag. Mange av de nyutdannede i [kommunen] er i en vikarsituasjon, noe som taler for ekstern veiledning. - Man skal ikke veiledes og vurderes samtidig.»

Skoleeier, grunnskole

Kombinasjonen praksislærer – veileder oppleves mindre problematisk av lærerne og lederne, slik vi erfarer det. De lærerne/pedlerne vi intervjuet som innehar begge disse roller, uttrykte at det går greit å skille mellom disse to rollene. De som hadde reflektert mest over dette, pekte på at praksislærer-rollen innebærer noe *mer* (skikkethetsvurdering) og noe *annet* (rådgiving) enn veileder-rollen (kritisk venn, fortrolighet, kollegabasert deling og refleksjon). Det fremholdes at forholdet mellom praksislærer og student preges av at det er assymmetrisk (profesjonsutøver vs. student), og at praksislærerne har et ansvar for å vurdere studentene.

Samtidig krever kombinasjonen av disse rollene, at veilederen er seg bevisst forskjellene. Enkelte *tilbydere* er tydelige på at praksislærerutdanningen og veilederutdanningen rettet mot nyutdannede skal være adskilt, fordi de er gitt ulikt mandat og må være kontekstuelle hvis de skal kunne kalles profesjonsutdanninger. Andre tilbydere slår sammen praksislærere og veiledere av nyutdannede i samme kurs. Dette kan være av praktiske grunner, for at det skal bli tilstrekkelig med deltakere til å kunne forsvare å holde kurset, men det pekes også på at det er «kunstig» å holde dem atskilt, siden så mange lærere kombinerer begge roller. Rolleavklaringen blir da viktig på de kursene i veiledning hvor både praksislærere, veiledere og de som kombinerer disse rollene deltar. Vårt inntrykk fra intervjuene med tilbyderne, er at de er bevisste på dette og gjerne løfter fram og inviterer deltakerne til refleksjon over forskjellene som del av utdanningen. Samtidig er det altså ulike holdninger blant tilbyderne, og ulik praksis for hvor «atskilt» disse gruppene av lærere holdes på selve videreutdanningen.

Den allmenne oppfatningen synes likevel å være at begge former for veiledning krever veilederkompetanse, men veiledning av nyutdannede skiller seg ut ved å være mindre vurderende og rådgivende, og mer støttende og utfordrende. Veiledning av studenter i praksis er annerledes enn veiledning av nyutdannede, siden veileder og veisøker er mer likeverdige og yrkesutøvere i samme profesjon. Vi har også fått høre at mandatet til veilederrollen overfor nyutdannede, «stillingsbeskrivelsen» om man vil, ikke oppleves som like definert eller tydelig som mandatet og oppgavene til en øvingslærer. – Uten at det tas direkte stilling til om dette er av det gode eller onde.

I forlengelsen av denne diskusjonen om hvordan sikre et tillitsfullt forhold og fortrolighet mellom veileder og veisøker, har enkelte av våre intervjuobjekter også vært opptatt av om veileder er *ekstern* (altså har sin arbeidsplass utenfor enheten veisøker jobber) eller *intern*. I casekommunene kom vi over begge tilfeller, og kartleggingene har også tidligere vist at bruk av eksterne veiledere er nokså vanlig, spesielt i barnehagen:

- **I barnehagene svarte hele 4 av 10 styrere (med veiledning) i 2014 at veilederne var eksterne, og at ingen av veilederne var ansatt på enheten.**
- **I skolene forholder det seg annerledes. Der svarte bare ca 1 av 10 skoleledere (med veiledning) i 2014 at veilederne var eksterne og at ingen veiledere var ansatt på den samme enheten.**

Vårt hovedinntrykk fra casebesøkene er at de nyutdannede selv, både i barnehagen og skolen, foretrekker en intern veileder dersom de må velge. De peker da på at hver barnehage/skole har sin egen organisasjonskultur og sitt eget arbeidsmiljø, og at de mener det er best om veisøker og veileder har like god kjennskap til konteksten de jobber i og reflekterer over. De nyutdannede mener da at veiledningen lettere kan bli treffende og konkret ift. deres behov. Ved en ekstern veileder, går de også glipp av den «løpende» veiledningen i arbeidshverdagen som en intern veileder har større muligheter til å gi.

De som mener ekstern veileder er å foretrekke representerer gjerne eiernivået, alternativt tilbyderne. Ved bruk av ekstern veileder blir veiledningen mer faglig og prinsipiell, og det blir dessuten lettere å sikre en tillitsfull relasjon mellom veileder og veisøker, og f.eks. snakke uhindret om samarbeidsproblemer med kolleger, framholdes det. Det kan også være lettere å «holde på» eller skjermes veiledningsavtalen i kalenderen, når veisøker skal møte den eksterne veilederen til en avtalt tid. Det finnes altså fordeler og ulemper med begge deler.

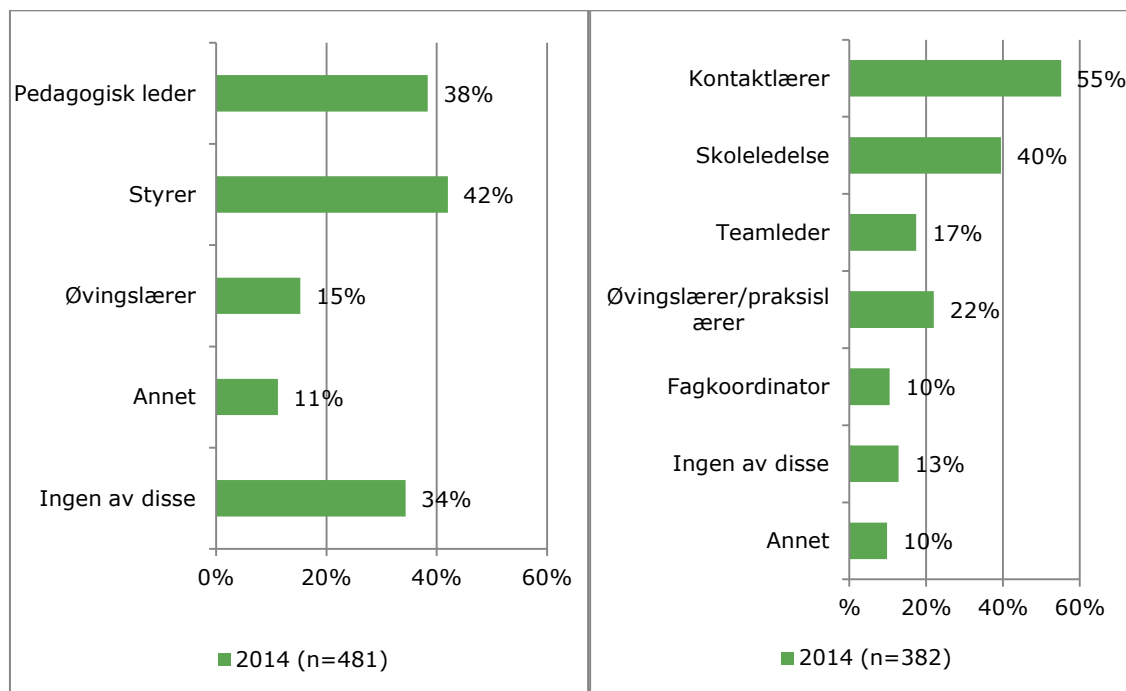
I en av casebarnehagene var dette løst på en måte som synes overførbart også til skolen: Veileder var ansatt på samme arbeidsplass, men på en annen avdeling og på den andre siden av bygget. Veilederen hadde videreutdanning i veiledning. Dette var bevisst fra styrers side, som på denne måten balanserte hensynet til den nyutdannedes behov for en intern veileder som kjenner arbeidsplassen godt, med de mer prinsipielle sidene / fordelene ved en ekstern veileder.

Veileder og veisøker delte altså arbeidsplass og arbeidsgiver, men samarbeidet ikke med de samme kolleger og hadde ikke ansvaret for de samme barna til daglig. Faste veiledningssamtaler foregikk mellom disse to. Behovet for den løpende veiledningen, den daglige «sparringen» med en fast kollega om man vil, ble løst ved at den nyutdannede samtidig fikk oppnevnt en fast tilknytningsperson (som de kalte «mentor»). Dette var en erfaren pedleder fra «samme side av bygget». Vedkommende hadde ikke veilederutdanning, men lang erfaring som den nyutdannede opplevde hun kunne støtte seg til i det daglige.

«En kombinasjon av fagdager på høyskolen, med eksterne veiledere med distanse til arbeidsplassen, og intern veiledning, er verdifullt. (...) Vi prøver derfor også å bruke veileder eller mentor fra «naboavdelingen» - ikke den samme avdelingen eller fløy på huset. Jeg mener dette er positivt i veiledningssituasjonen.»

Kombinasjonen av roller som vi har observert i casebesøkene, stemmer overens med inntrykket fra de tidligere kartleggingene. Det er vanlig at styrere/ledere innehar veilederrollen, dette gjelder i ca. 4 av 10 tilfeller både i barnehagen og skolen. Det er også relativt vanlig at praksislærere på praksisbarnehager og skoler får veilederansvaret for nyutdannede. Tallene fra kartleggingen viser andelen som også er «øvingslærere» blant barnehager/skoler *totalt* sett, og ikke andelen blant praksis-barnehager/skoler. De hhv. 15 og 22 prosentene i figurene under «underdriver» altså kombinasjonen av disse to rollene.⁴³

Figur 3-2: Styrere og Skoleledere: Har veilederen/veilederne andre ansvarsområder ved din barnehage? Flere svar mulig



Kilde: Kartleggingen 2014

⁴³ I kartleggingen ble det dessverre ikke registrert om enheten var praksisbarnehage/praksisskole

3.1.5 Praktisk organisering av veiledningen

En annen sentral faktor ved organiseringen av veiledning, utover avsatt tid, er hvordan denne organiseres i praksis. Igjen varierer dette både mellom de ulike kommunene, og mellom enkeltskoler/-barnehager i hver kommune. To faktorer fremstår imidlertid som særlig sentrale når det gjelder den praktiske organiseringen. For det første kan veiledning enten foregå individuelt (i betydningen av at veileder og veisøker møtes 1:1) eller i grupper bestående flere veisøkere.

I flere kommuner foregår som vi har sett veiledning i en kombinasjon av felles samlinger (ofte i regi av barnehage-/skoleeier, noen ganger i samarbeid med utdanningsinstitusjon), mindre grupper og/eller individuell veiledning (ofte i regi av den enkelte skole/barnehage). Når det gjelder større samlinger, omfatter dette gjerne samtlige nytilsatte nyutdannede skole- og/eller barnehagelærere i kommunen, som møtes et visst antall dager i løpet av det første skoleåret. Slike samlinger bærer mer preg av formidling av informasjon til gruppen som helhet, fremfor en direkte dialog mellom en veileder og de nyutdannede. Samtidig er det en anledning til å få luftet frustrasjoner og diskutert, både med fagpersoner og likesinnede, ulike problemstillinger som berører arbeidssituasjonen som nyutdannet. Der det er veiledning i mindre grupper, forekommer dette gjerne oftere og i en tettere dialog mellom veiledere og de nyutdannede som inngår i gruppen. Dette skjer både som del av gruppearbeid på samlinger i kommunen, og på større enheter hvor flere nyutdannede har startet samtidig.

I en av casekommunene, hvor veiledning kun foregikk systematisk på kommunenivået, hadde utdannede veiledere ansvaret for gjennomføringen av samlingene. Der tok den enkelte veileder spesielt ansvar for oppfølgingen av den enkelte gruppe av nyutdannede. Individuell veiledning organiseres som oftest ved den enkelte skole eller barnehage, og varierer derfor i større grad med hensyn til praktisk gjennomføring.

Informantene i evalueringen uttrykker ulike syn på hvorvidt de foretrekker individuell eller gruppebasert veiledning. Et sentralt aspekt er at veiledningen skal være en arena for å skape trygghet og refleksjon for den enkelte nyutdannet. I så måte fremstår individuell veiledning som best egnet. Samtidig trekkes gruppeveiledning frem som en god arena for å få innsikt i andre utfordringer, og relatere dette til egen situasjon. En nyutdannet uttrykker det på følgende måte:

"Når jeg har individuell veiledning så føler jeg at jeg kan gå mer spesifikt inn på mitt problem, mens grupper blir mer generelt. Men grupper har også fungert bra, for det er ikke alltid du har et konkret problem selv. Det å høre med andre og hva de sliter med er veldig fint. Har opplevd at andre formulerer ting jeg sliter med."

Nyutdannet lærer, grunnskole

Sitatet berører tidligere forskningsfunn fra bl.a. Caspersen og Raaen (se kapittel 2), som viser at nyutdannede kan ha vanskelig for å artikulere og sette ord på utfordringene de opplever og gå i meningsfull dialog med kolleger om det. Samlinger hvor de nyutdannede diskuterer felles utfordringer, kan for det første «bøte» på dette, og for det andre nettopp øve de nyutdannede i å artikulere sine utfordringer og ha «meta-samtaler» om arbeidssituasjonen sin.

Funn i evalueringen indikerer at nyutdannede både synes det er nyttig med individuell og gruppebasert veiledning. Den individuelle veiledningen gir mulighet til å gå dypere inn i problemstillinger, og være mer utleverende og direkte. Den gruppebaserte veiledningen gjør at

en møter andre i samme situasjon, deler erfaringer, og gir en følelse av ikke å være alene, og de er dermed med på å ufarliggjøre utfordringer.

Et konkret eksempel på en måte å organisere veiledning i grupper, fremgår i en kommune hvor nyutdannede fra flere barnehager møtes på kommunens barnehagekontor. Veiledningen foregår annenhver måned, i grupper på 3-4 personer. I denne modellen er det et prinsipp at ingen av deltakerne skal komme fra samme barnehage, eller ha kjennskap til hverandre på forhånd. Dette er altså en gruppebasert veiledning på tvers av barnehager, med en veileder fra en annen barnehage (kommunen har en felles veilederpool som ivaretar denne veiledningen). Dette bringer oss tilbake til den andre hovedfaktoren når det gjelder organisering av veiledning: hvorvidt veiledning foregår internt med en veileder fra veisøkers egen barnehage/skole, eller med en ekstern veileder fra en annen barnehage/skole. Som nevnt finnes fordeler ved begge alternativer.

En intern veileder vil både kjenne til organisasjonskulturen, rutiner, «taus» kunnskap, og ikke minst barne-/elevgruppen. I forlengelsen av dette fremheves det også av enkelte informanter at det kan være en fordel med en intern veileder med samme fagbakgrunn, som underviser samme elevgruppe/på samme trinn, og kjenner til elevenes utviklingsnivå, slik at veiledningen kan baseres på dette. Ikke minst fremheves kjennskap til skolens/barnehagens pedagogiske plattform som en fordel ved å ha en intern veileder.

Et eksempel på dette finner vi på en av case-skolene, hvor de nyutdannede selv oppgir at de skulle ønske de hadde en intern veileder (i denne kommunen er det kun ekstern veiledning), fordi de helst vil kunne snakke med noen som kjenner elevene og konteksten de befinner seg i. Disse nyutdannede opplever det også som unaturlig å dele mye med folk de ikke kjenner fra før. Også veiledere som har blitt intervjuet oppgir at de er i stand til å gi bedre råd når de har en viss konkret kjennskap til situasjonene som diskuteres og rammene de nyutdannede befinner seg i. Ved intern veiledning blir også veiledningen i større grad et lavterskeltilbud, har det blitt påpekt.

Selv om de trekker frem flere fordeler ved intern veiledning, er det visse faktorer en skal være bevisst på, i følge informantene i casekommunene. Samtidig som det oppleves som en fordel å ha nærhet til de nyutdannedes arbeidssituasjon for å kunne gi god og kvalifisert veiledning, fremholder flere det som viktig at det ikke er en overordnet som står for veiledningen. I forbindelse med dette påpekes det også at det kan være hensiktsmessig å unngå at veileder og veisøker er fra samme avdeling/seksjon, slik at veiledningen ikke blir «for kollegial».

Mens disse faktorene for enkelte er spesielle forhold å være bevisst på ved intern veiledning, brukes det av andre som argument for at ekstern veiledning er mer formålstjenlig. Ved å ha en ekstern veileder unngår en at interne forhold påvirker veiledningssituasjonen, og det kan blant annet bli lettere å ta opp vanskelige eller sensitive temaer, som personalforhold eller konkrete utfordringer i relasjon til en leder eller kollega. Ved at veisøker er trygg på at det som sies i veiledningen ikke blir videreformidlet til andre i kollegiet, kan det også bli lettere å ta opp ting som det oppfattes unaturlig eller for nært å snakke med en kollega om. Flere informanter bruker begrepet «ventil» om veiledningen, og mener at en ekstern veileder i større grad kan fungere som en etterlengtet ventil for nyutdannedes eventuelle frustrasjon og fortvilelse. Og selv om de ikke stiller spørsmål ved interne veilederes profesjonelle integritet, påpeker flere informanter også at det blir lettere å ivareta taushetsplikt for en ekstern veileder, ved at man unngår eventuell rolleblending og interessekonflikt ved å være både veileder og kollega/leder for veisøkeren.

«Jeg vet at mange faller av etter kort tid, men om du har trygghet rundt deg når ting faller litt sammen (...) som nyutdanna og ung og

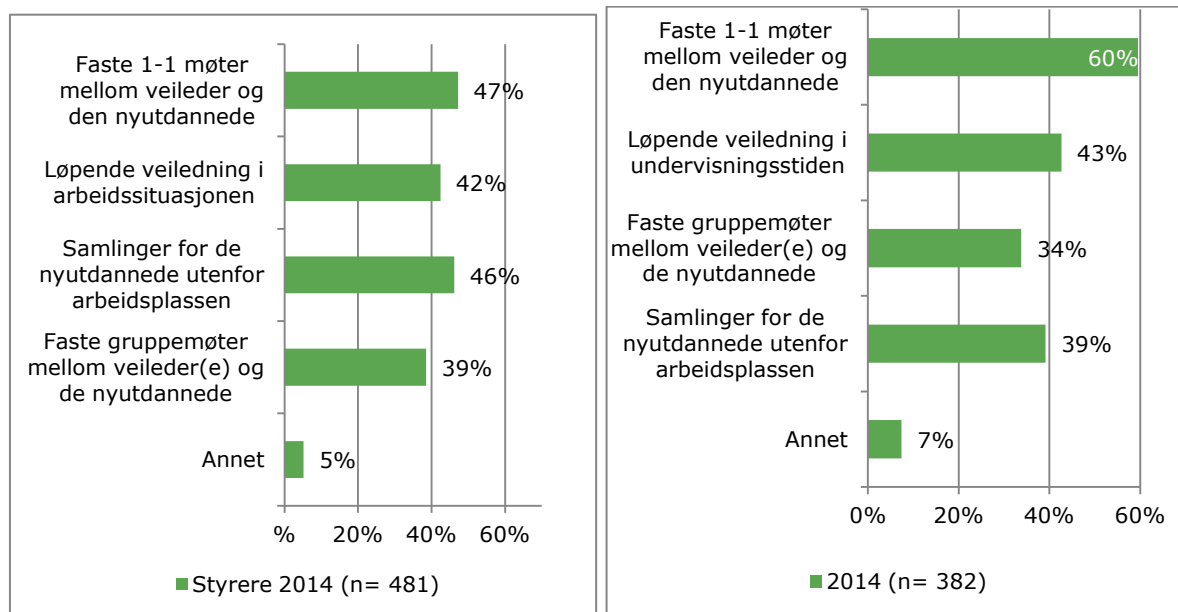
du skal bli sjef for noen med praktisk erfaring (...) så er veiledningsprogrammet en trygghet. En ventil.»

Nyutdannet, barnehage

Flere informanter er også opptatt av distinksjonen mellom rådgiving og veiledning, og mener at en ekstern veileder i større grad kan forholde seg nøytral og stille gode spørsmål til refleksjon, fremfor å fortelle «hvordan ting gjøres her». Med andre ord: det er mindre fare for at en blir en rådgiver fremfor en veileder. Ulike tolkninger av veilederrollen og forholdet mellom rådgiving og veiledning, er også noe Lejonberg har vært opptatt av i sin forskning, jf. kapittel 2. En annen distinksjon som fremheves som viktig å være bevisst på, er som tidligere nevnt hensynet til at veiledningen ikke skal fungere som vurdering, slik at de nyutdannede veiledes og vurderes på samme tid. Dette taler også for ekstern veiledning, i følge noen av informantene. Det kan være utfordrende å snakke om egne svakheter eller forbedringspotensial overfor kollegaer, når en samtidig ønsker å bevise at en håndterer sin nye jobb.

Vi har allerede vist til kartleggingenes funn om at vekten er på intern veiledning framfor ekstern, særlig i skolen, og at rollekombinasjonen veileder+leder er nokså vanlig i begge sektorer. Kartleggingene har også vist at 1:1 veiledningen nok er den mest utbredte formen for organisering, spesielt i skolen, men samtidig at det er nokså vanlig med samlinger utenfor arbeidsplassen i begge sektorer:

Figur 3-3: Styrere og Skoleledere: Hvordan foregår veiledningen? Flere svar mulig



Kilde: Kartleggingen 2014

3.2 Innhold i veiledningen

Informanter i de fleste casekommunene oppgir at det i stor grad er opp til veisøker å definere innholdet i veiledningen som gis. På denne måten styres innholdet av de nyutdannede selv. I en kommune oppgis det at det er den nyutdannede som legger premissene for innholdet i veiledningen ved å skissere et tema eller problemstilling på forhånd, mens veileder setter opp en struktur for samtalen. En veileder oppgir i denne sammenhengen at selve prosessen med å reflektere rundt hva en ønsker å ta opp i veiledningen, bidrar til å bevisstgjøre og ansvarliggjøre den nyutdannede, og i så måte gir en merverdi ut over veiledningen i seg selv. Det overordnede prinsippet i disse kommunene er at innholdet i veiledningen skal være behovsprøvd, basert på veisøkernes behov, slik at det sikres at veiledningen blir relevant for veisøkers arbeidshverdag. Innenfor dette rammeverket varierer det i hvilken grad veileder påvirker eller er retningsgivende for veiledningen som gis.

Innholdet i veiledningen er i de fleste tilfeller erfaringsbasert og/eller har en praksisnær tilnærming til læreryrket. På denne måten er det først og fremst den praktiske utøvelsen av læreryrket som styrkes gjennom veiledning. Dette er et interessant funn i casestudien, sett i lys av forskningen om overgangssjokk og mestring som vi presenterte i kapittel 2: veiledningen og skoleorganisasjonen framstår som et viktig ledd i en lærers kvalifisering, og det tradisjonelle synet på lærerutdanningene som «eneste» kvalifiseringsarena utfordres. En veileder påpeker at de nyutdannede har med seg mye teori fra lærerutdanningen, og at det de først og fremst har behov for som ferske lærere er en «realitetsorientering»:

«Veiledningen er nok mest praksisnær. Griper nok ikke noe særlig tilbake i teorien. Føler at de har teorien og mange ord. Men så fungerer det ikke slik man tror, og da er det nyttig med erfaringsbasert.»

Veileder, grunnskole

Det at innholdet i veiledningen er så «behovsprøvd», gjør det vanskelig å gi noe samlet bilde av innholdet ut fra casestudien. Svaret varierer nærmest fra nyutdannet til nyutdannet, og vil avhenge av hvem vi spør, og når. Samtidig er det noen innholdselementer som går igjen, og som understreker hovedfunnet om at det er det praksisnære som vektlegges i veiledningen. Når det gjelder konkrete temaer for innholdet, oppgir våre informanter *håndtering av utagerende barn, barn med spesielle behov, skole-hjem-samarbeid, gjennomføring av foreldremøter, klasseledelse, konflikthåndtering, personalsamarbeid, holdninger og verdier, samt praktiske forhold på enheten og organisasjonens pedagogiske plattform*; dvs. «hvordan man gjør ting her (i barnehagen/skolen)». I barnehagen er i tillegg *pedagogisk ledelse og personalledelse* gjennomgående tema. I enkelte tilfeller oppgis veiledningen også å være mer teori-preget, eksempelvis knyttet til didaktisk metode, vurdering, tilpasset opplæring, og kulturforståelse.

Igjen er det relevant å minne om at de tidligere kartleggingene har avdekket de vanligste innholdselementene i veiledningen av nyutdannede i barnehager og skoler. Ett hovedfunn derfra var blant annet at innholdselementene vektet ulikt mellom skoleslagene. Et annet hovedfunn var at for barnehagen finner man ikke noen vesentlige forskjeller i vektleggingen av innholdet i veiledningen mellom kommunale og private barnehager:

De mest vektlagte elementene i veiledningen i barnehagene (kartleggingen 2014):

- **Pedagogisk ledelse**
- **Foreldresamarbeid**
- **Organisering av det pedagogiske arbeidet**
- **Konflikthåndtering**
- **«Dine individuelle behov»**

Det at innholdet i veiledningen i så stor grad tar utgangspunkt i den nyutdannedes praktiske behov i arbeidshverdagen, kan være med på å forklare hvorfor de tidligere kartleggingene ikke har kunnet påvise noen rendyrkede «typer» veiledning – hvor den multivariate analysen jo viste at innholdselementene ikke synes å «klynge» seg på spesielle måter.

De mest vektlagte elementene i veiledningen i skolene (kartleggingen 2014):

- **Klasseledelse**
- **Elevvurdering**
- **Utviklingssamtaler**
- **Organisering av undervisningen**
- **Undervisningsmetoder i fagene**
- **«Nytilsattes individuelle behov»**

Vektleggingen av innholdet i veiledningssamtalene varierer altså mellom skoleslagene. Kartleggingen i 2014 viste at innholdselementer relatert til skole-hjem-samarbeid er mer vanlig på barneskolenivå enn på videregående nivå. Elementene «konflikthåndtering», «kontakt med hjemmet», «foreldremøter» og «utviklingssamtaler» er i stor grad en del av veiledningen på barneskolene, men i liten grad på videregående skoler. Her er derimot «undervisningsmetoder i fagene», «elevvurdering» og «karaktersetting» prioritert. «Klasseledelse» og «nytilsattes individuelle behov» er viktig på alle skoletypene.

I casestudien finner vi at selv om det er veisøker som definerer tematikk, er det i flere tilfeller slik at veileder hjelper til med å foreslå og finne relevante problemstillinger. Der det foregår felles samlinger på kommunenivå, er innholdet i større grad bestemt av skole-/barnehageeier, og i en del tilfeller av fagpersoner fra utdanningene. Nyere forskning har likevel vist at det er en generell utfordring for både veiledning og praksisperiodene i grunnutdanningen for lærere, at «andres kunnskap» (forskning eller erfaringsbasert) ikke vektlegges mye i samtaler om de nyutdannede eller studenters praksisopplevelser.⁴⁴

⁴⁴ Jens Rasmussen & Andreas Rash-Christensen (2015): "How to improve the relationship between theory and practice in teacher education". Educational Research for Policy and Practice. Volume 14 Number 3 2015

3.3 Barnehage- og skoleeiers rolle og betydning for ordningen

Både organisering og innhold i veiledningen styres i ulik grad av kommunen som skole- eller barnehageeier. Her er det en sentral distinksjon mellom veiledning som organiseres som felles samlinger på kommunenivå, og veiledning som foregår lokalt i den enkelte barnehage eller skole. I all hovedsak foregår førstnevnte i regi av barnehage-/skoleeier, mens sistnevnte i stor grad styres lokalt på den enkelte enhet. Med andre ord er hovedregelen i casekommunene at eiernivået ikke legger føringer for innholdet i veiledningen som gis lokalt på de ulike enhetene. Barnehage-/skoleeier kan imidlertid spille en viktig rolle som pådriver (for eksempel ved å anbefale at det gjennomføres, distribuere informasjonshefter om veiledning, godkjenne søknader om videreutdanning for veiledere etc.) for at veiledning gjennomføres lokalt, uten å legge konkrete føringer for hvordan det skal innrettes.

I enkelte tilfeller pålegger barnehage-/skoleeier også skoler og barnehager å gjennomføre veiledning, men lar det være opp til skolen eller barnehagen selv å innrette veiledningen etter eget ønske. I en casekommune oppgis det også at skoleeier observerer og følger med på hvilke temaer som tas opp i den lokale veiledningen, og har en dialog med skoleleder/barnehagestyrer om hva som bør inngå i veiledning for nyutdannede. Dette gjøres for å sørge for at den lokale veiledningen supplerer og utfyller den veiledningen som gis i fellesskap for alle kommunens nyutdannede, nytilsatte lærere og barnehagelærere.

Fra barnehage-/skoleeiers side oppgis det at det ikke legges føringer grunnet et ønske om å la det være opp til den enkelte skoleleder/barnehagestyrer, veileder og/eller veisøker å definere innholdet i veiledningen. Igjen begrunnes dette med at veiledningen slik blir mest mulig relevant for den nyutdannede. I enkelte kommuner savner spesielt styrerne/skolelederne imidlertid større engasjement fra kommunehold, og det oppgis at eier «kunne vært litt mer på tilbudssiden», og i større grad støtte det lokale veiledningsarbeidet både i form av ressurser og et rammeverk eller en struktur for hvordan veiledning bør gjennomføres, slik at det kan settes mer i system. Uten ressurser (først og fremst tid) og struktur, bærer både organiseringen og innholdet i veiledningen ofte preg av tilfeldigheter, oppgis det.

Samtidig finner vi eksempler på at barnehage-/skoleeier organiserer og/eller legger føringer for veiledningen som gis. I en kommune gjøres dette ved at barnehageeier setter opp tider hvor de nyutdannede er forpliktet til å møte opp til veiledning. I denne kommunen skrives det også kontrakter mellom barnehage-/skoleeier og den nyutdannede for å forplikte til at veiledningen gjennomføres. De faste rammene som ligger i slike kontrakter fremheves som svært viktig for at veiledningen gjennomføres og tiden avsatt til veiledning overholdes. Barnehage-/skoleeier dekker i dette tilfellet også utgifter til vikarer i den tiden som brukes til veiledning. En barnehagestyrer beskriver viktigheten av kommunens aktive rolle på denne måten:

«Det er aldri noe spørsmål om det skal være veiledning. Det er aldri noe vi har måttet kjempe for, det bare ruller og går. En del av systemet. Hvis det ikke er forankret på toppen, smuldrer det vekk. Spesielt dette med å gå ut av arbeidsplassen sin: dette blir ikke prioritert med mindre det er forankret på toppen, da velges det bare bort.»

Styrer, barnehage

En nyutdannet bekrefter inntrykket av at skoleeier har bidratt til at veiledning har blitt en innarbeidet ordning i kommunen, som *skal* gjennomføres:

«Det føles som satsning i kommunen. Når man går fra jobb midt i en hektisk tid er det viktig at man har en felles forståelse av at dette er noe man skal gjøre og at det er viktig.»

Nyutdannet, grunnskole

I en kommune fremgår det at skoleeier er ivrig og entusiastisk vedrørende veiledning, men at det likevel finnes skoleledere i kommunen som ikke deler dette engasjementet, og ikke forstår eller anerkjenner viktigheten av veiledning for nyutdannede. Det påpekes at skoleeiers engasjement sender et viktig signal, og at veiledningen raskt kunne ha forvitret dersom eiernivået ikke inntok en så aktiv rolle. Like fullt har altså rektorene i kommunen ulikt syn på hvorvidt veiledning er noe som skal prioriteres på deres skole, noe som fra både veileder og nyutdannedes ståsted oppleves som uheldig.

Dette indikerer at det er viktig at barnehage-/skoleeier setter tydelige rammer for at veiledningen skal bli gjennomført og prioritert på den enkelte enhet. Dette fremheves også av informantene i flere av casekommunene. Det fremstår som viktigst at eiernivået setter en struktur for veiledningen, som ledere, veiledere og/eller veisøkere på den enkelte enhet deretter kan fylle med innhold. Det fremheves også som viktig at fokuset på veiledningen støttes og tilrettelegges med nødvendige ressurser.

3.4 Oppsummering

Et hovedfunn i caseundersøkelsen er at det ikke finnes noe klart mønster i organiseringen av veiledningsordningen. Selv om de samme elementene går igjen, vektlegges og brukes de i ulik grad på tvers av kommunene. Vi har funnet tilfeller hvor veiledning kun foregår ved samlinger på kommunenivå, og da med ulik hyppighet. Vi har funnet tilfeller hvor veiledning kun foregår ved enhetene, og da med ulik grad av formalisering og struktur. Og vi har funnet tilfeller hvor veiledning både foregår gjennom samlinger på kommunenivå og på enhetene.

På enhetene vil det variere hvor formalisert veiledningen er. Noen steder er det opp til den enkelte veileder og veisøker å finne tid og rom til veiledningen, uten at det gis noen form for kompensasjon. Andre steder er veiledningen nedfelt i begge arbeidsavtaler, veileder kompenseres for tidsbruken, veisøker får frigitt tid og kommunen sørger for vikarmidler.

Et annet hovedfunn er at veilederrollen kombineres med andre roller på arbeidsplassen. Sammenfallet av roller reiser noen etiske problemstillinger som casestudien viser at barnehagene og skolene i ulik grad er seg bevisst. Flere mener det er problematisk at en nyutdannet veiledes av en overordnet, fordi det nødvendige tillitsforholdet for en god veiledningspraksis da utfordres. Kombinasjonen praksislærer – veileder oppleves mindre problematisk, dersom man er seg bevisst de grunnleggende forskjellene mellom de to rollene. Den dominerende holdningen er at en nyutdannet ikke skal/kan vurderes og veiledes samtidig, noe som også gjør at enkelte foretrekker eksterne veiledere framfor interne.

Samtidig finner vi at de nyutdannede selv foretrekker veiledere fra samme arbeidsplass, med henvisning til tilgjengelighet og nødvendig kjennskap til den konteksten som yrkespraksisen og dermed veiledningen foregår i. Et hovedfunn er at innholdet i veiledningen i de fleste tilfeller er erfaringsbasert og/eller har en praksisnær tilnærming til yrket. På denne måten er det først og fremst den praktiske utøvelsen av yrket som styrkes gjennom veiledning, noe de innholdselementene som går igjen er med på å illustrere. Dette vil være viktig innsikt også for tilbyderne av veilederutdanningen, hvor et naturlig spørsmål blir hvilke implikasjoner det at egne praksisnære opplevelser fyller mye av veiledningen har for den videre utviklingen av deres tilbud.

Hovedregelen i casekommunene er at barnehage-/skoleeier ikke legger føringer for innholdet i veiledningen som gis lokalt på de ulike enhetene. Samtidig finner vi at eiernivået kan spille en viktig rolle som pådriver for at veiledning gjennomføres lokalt. Det fremstår som viktigst at barnehage-/skoleeierne setter en struktur for veiledningen, som ledere, veiledere og/eller veisøkere på den enkelte enhet deretter kan fylle med innhold. Samlinger for veisøkere på kommunenivå (utenfor arbeidsplassen) virker positivt for nyutdannedes profesjonalisering, men oppleves ikke alene som tilstrekkelig sett fra den nyutdannedes ståsted. Det fremstår som viktig at eiernivået også krever og støtter veiledning på arbeidsplassen, og tilrettelegger for dette med nødvendige ressurser og midler.

4. ORDNINGENS BIDRAG TIL EN GOD OVERGANG TIL ARBEIDSLIVET

Dette kapittelet omhandler veiledningsordningens bidrag til en god overgang fra utdanning til arbeidslivet. Her dreier det seg om hva som er de nyutdannedes behov, og hvorvidt veiledningsordningen bidrar til å dekke dette behovet. Vi drøfter også i hvilken grad veiledningsordningen bidrar til å rekruttere og beholde lærere, slik den uttalte målsettingen med ordningen er, og hvorvidt veiledningen har noen effekt på den mer langsiktige utviklingen av gode lærere. Til slutt utvides perspektivet, fra den enkelte lærer til barnehagen og skolen som sådan, og vi ser nærmere på veiledningens eventuelle innvirkning på organisasjonsutvikling.

4.1 En god overgang fra utdanning til arbeidsliv

4.1.1 Opplevelsen av overgangen

For å vurdere om veiledningsordningen bidrar til en god overgang til arbeidslivet for nyutdannede lærere og barnehagelærere, har vi spurt aktørene i casekommunene om hva de nyutdannede har behov for helt i innledningen av sitt yrkesliv. Det fremkommer ulike vurderinger av i hvilken grad utdanningen skal eller kan forberede nye lærere og barnehagelærere på deres nye hverdag i en skole eller barnehage. Det synes å være en enighet om at utdanningene aldri fullt ut kan forberede studentene på det som venter dem. Mens noen mener at denne overgangen fra utdanning til arbeidsliv ikke er unikt for lærerstanden, og gjelder de fleste yrkesgrupper i samfunnet som krever en profesjonsutdanning, mener andre at utfordringene er spesielt store i barnehagen og skolen. Da trekkes det gjerne fram at mange nyutdannede i barnehagene blir satt rett inn i pedleder-rollen, med både faglig ansvar og personalansvar som ung og uerfaren. I skolen er det kompleksiteten i lærerrollen som trekkes fram; det at man jobber med mennesker, at ingen dag er lik, og at arbeidsdager og undervisningstimer sjelden eller aldri lar seg gjennomføre nøyaktig som planlagt.

Særlig veilederne i casestudien har satt ord på de utfordringene de nyutdannede opplever i overgangen mellom studier og yrket. Flere av veilederne påpeker at de nyutdannede jo ikke har noe sammenlikningsgrunnlag, mens veilederne i større grad er i stand til å observere de nyutdannede «utenfra». Flere veiledere beskriver de nyutdannede helt oppstarten av arbeidsåret som fulle av iver, pågangsmot og ikke minst; at de har svært høye ambisjoner på egne vegne. Slik vi forstår det, er det når disse høye ambisjonene for hvor god pedleder eller lærer man skal være, møter de praktiske arbeidsforholdene, at de nyutdannede kan oppleve et overgangssjokk. Veilederne snakker om at de nyutdannede får en «realitetsorientering» i løpet av de første månedene i jobben. Selv om de fleste nyutdannede som inngår i casestudien opplever mestring i jobben, innrømmer også de nyutdannede at den første tida i yrket er krevende:

«Har med yrkets egenart å gjøre. Uansett grunnutdanning, vil du bli hivd ut på djupenden av bassenget, fordi du vil møte utfordringer du ikke kan forutse».

Nyutdannet, grunnskolen

Beskrivelsene vi får av våre informanter om oppstartsutfordringene for lærere i skolen, minner om det Hanssen, Raaen og Østrem (2010) kaller det «hesblesende» lærerarbeidet.⁴⁵ Forfatterne viser til ulike former for spenninger i lærernes arbeidshverdag. For det første kan den *administrative* planleggingen (med administrativt arbeid, langtids- og periodeplanlegging, utvikling av ukeplaner, målprøver og innleveringer) trenge den *pedagogiske* planleggingen og samarbeid med kolleger om spørsmål som berører selve undervisningen i bakgrunnen. For det andre opplever lærerne, til tross for planlegging, avbrudd fordi de ofte må skifte strategi og redskaper når de skal forholde seg til elevenes interesser, hverdag, fange deres oppmerksomhet og stimulere til lærelyst og innsats. Dette gir *mangel på forutsigbarhet* i jobben, og kan gi en følelse av manglende kontroll over egen arbeidssituasjon, noe som kan oppleves som stressende. «Lærerne arbeider med mennesker som ikke lar seg tidsbinde eller forutsi», som forfatterne sier. For det tredje observerer forfatterne en *spenning mellom det pliktmessige og det kreative arbeidet*: Skolens organisering av timeplanene og inndeling av opplæringsøktene i timer og minutter, gjør at fagene må stykkes opp for å passe inn i mønsteret, og dette kan både stå i motsetningsforhold til fagstoffets logiske progresjon og til lærernes behov for å tilpasse undervisningen til den enkelte.

De fleste nyutdannede vi snakket med, mener selv de ble tatt godt i mot på arbeidsplassen, med tanke på å få støtte fra ledelse og kollegaer etter behov, og at de følte mestring i jobben. Dette stemmer for så vidt godt overens med det allerede nevnte hovedfunnet til NIFU (2009), som går så langt som å si at praksissjokket er «en myte med svak empirisk forankring». Funn i vår casestudie tyder på at det mye omtalte overgangssjokket er et reelt problem, men det er viktig å understreke at *graden* av mestring eller sjokk selvfølgelig varierer fra nyutdannet til nyutdannet.

Det er samtidig viktig å fremheve forskjellen mellom behovene i henholdsvis barnehage og skole her. Mange nyutdannede barnehagelærere går rett inn i en rolle som leder (pedagogisk leder), og møter dermed ikke bare et arbeidsliv, som er nytt i seg selv, men får også ansvar for å lede kolleger, som i mange tilfeller både er eldre og har lenger erfaring enn seg selv. Blant våre nyutdannede informanter i barnehagene, og fra styrerne, hørte vi at de måtte «legge fra seg profesjonsspråket» i møtet med og ledelsen av ufaglærte assistenter. Her minner vi om forskningen vi viste til i kapittel 2 om aktørkompetanse og kommentatorkompetanse: De nyutdannedes aktørkompetanse så ut til å øke, mens deres kommentatorkompetanse stagnerte i møtet med praksisfeltet.

I skolen påpekes det på sin side at det er ekstra krevende for nyutdannede lærere som går rett inn i rollen som kontaktlærer, som også medfører et større ansvar enn «bare» det lærerfaglige. Håndtering av og samarbeid med foreldregruppen, utviklingssamtaler og klasseledelse fremheves av informantene som utfordringer som gjør seg spesielt gjeldende for nyutdannede kontaktlærere og pedagogiske ledere i barnehage.

4.1.2 Demping av overgangssjokket – veiledning som «ventil»

I hvilken grad bidrar så veiledningsordningen til å dempe det som har blitt kalt *overgangssjokket* fra skolebenk til ledelse av både barnehagebarn og barnehageassistenter, og til foreldresamarbeid og klasseledelse?

Et av veiledningsordningens viktigste bidrag, slik det fremgår av flere informanters innspill, er at det gir en arena for å stille spørsmål og få svar, lufte frustrasjoner, og eventuelt å diskutere egne mangler, som nyutdannede kanskje ikke ville vært like komfortable med å løfte i en ordinær samtale med en leder eller kollega. Det påpekes at nyutdannede kan være redd for å gjøre feil, redd for å stille for mange spørsmål, og at de kan sitte med en følelse av å mangle oversikt eller kontroll. Veiledning kan være med på å imøtekomme disse utfordringene, både ved å skape

⁴⁵ Peder Haug, red. (2010): «Kvalifisering til læreryrket». Kap 14 v/ Hanssen, Raaen og Østrem: - *Det hesblesende lærerarbeidet – om nyutdannede læreres mestring av yrket*.

trygghet og gi en lav terskel for å si fra og stille spørsmål. Andre påpeker at veiledning kan være en god arena også for å snakke om det som går bra - få positiv tilbakemelding, «bli sett» i jobben og få bekreftelse på at man er på rett vei - i tillegg til det som ikke går så bra. Veiledningen gir de nyutdannede en følelse av støtte og av å være ivaretatt.

Der veiledning foregår i felles samlinger eller grupper, fremheves det også at veiledning kan bidra til en følelse av å være en del av et større fellesskap, ettersom en treffer likesinnede fra egen eller andre enheter i kommunen. Til sammen kan disse faktorene bidra til en større mestingsfølelse for nyutdannede, mener flere av informantene i casekommunene.

Noen informanter uttrykker at det viktigste man oppnår med veiledning av nyutdannede er å bidra til en realitetsorientering om hva en kan og bør forvente av seg selv i den praktiske skolehverdagen. Jobben beskrives som omfangsrik, det er alltid rom for å gjøre mer, og det er dermed lett å oppleve at man ikke strekker til eller å føle seg overveldet. En veileder omtaler dette som en slags naivitet, ved at de nyutdannede har gode intensjoner om hva de skal utrette, men at de så møter på mange uforutsette situasjoner som «kommer i veien» for å være den læreren de ønsker å være. Nyutdannede legger svært stort press på seg selv og kan fort oppleve at de ikke mestrer arbeidshverdagen sin like godt som de hadde forventet da de startet. Det er derfor nødvendig for veileder å kommunisere at veien blir til mens man går, og at man i begynnelsen må velge ut noen områder man skal bli bedre på, og akseptere at man ikke har kontroll på «alt det andre» til enhver tid. Veilederne mener de nyutdannede har nytte av slike samtaler om avklaring av forventinger, om hvor mye det er mulig å få til på en gang både som nyutdannet og lærer generelt. Nyutdannede kjenner på at man alltid kunne eller burde gjort mer, f.eks. for å følge opp og tilpasse opplæringen til den enkelte.

Veilederne ser det derfor som viktig å snakke med de nyutdannede om avgrensningen av lærerrollen – ikke gjennom å fortelle dem hvor grensen går, men ved å støtte og hjelpe de nyutdannede fram til å finne ut hvor denne grensen går for dem selv. En av veilederne i caseundersøkelsen mente at veiledningssamtalen «rundt jul» er den viktigste i så måte. Hun viser til at i løpet av det første halve året vil de nyutdannede med størst avstand mellom egne ambisjoner og opplevde realiteter ha «møtt vegg». Hun har opplevd nyutdannede som gråter av frustrasjon over det de opplever som manglende mestring i jobben. Det er i denne sammenheng at flere av informantene (både veiledere og veisøkere) har brukt det samme begrepet; om at veiledningen virker som «en ventil»: Ofte er en god veiledningssamtale det som skal til for å få satt ting i perspektiv og komme på rett kjøll eller ovenpå igjen i forhold til jobbmestringen.

En av informantene i undersøkelsen vektlegger at det viktigste i rollen som veileder er å hjelpe de nyutdannede med å finne «sin måte å være lærer på», finne sin læreridentitet, og å gi dem tips og råd til hvordan de kan variere undervisningen for å nå frem til elevene som lærer på ulike måter.

«Det som er viktig for meg er å hjelpe de nyutdannede til å finne rom for ulike undervisnings-metoder, og: finne sin rolle som lærer (...). Min rolle blir å hjelpe dem til å forstå hvor grensen skal gå, og sette grenser som en profesjonell lærer.»

Veileder, skole

Ikke minst understrekes den spesielle utfordringen for nyutdannede barnehagelærere som går rett inn i en rolle som pedagogisk leder. Her trekkes det frem at veiledning kan være med å

trygge de nyutdannede i møtet med de praktiske sidene av jobben, som ledelse, samarbeid med andre instanser, og møter med foreldre.

En faktor som potensielt kan svekke veiledningens innvirkning på en god overgang, er at de nyutdannede i for stor grad får legge premissene for innholdet i veiledningen. Samtidig som det er et prinsipp i flere casekommuner at veisøker skal styre innholdet for å sikre at veiledningen blir mest mulig relevant for deres arbeidshverdag, er enkelte informanter bevisste på fallgruvene ved at innholdet i for stor grad styres på denne måten. Som forskningen også har vist (jf. kapittel 2), er det ikke sikkert alle veisøkere er like godt i stand til å artikulere sine behov eller sette ord på sine utfordringer i oppstarten av yrkeskarrieren. Dette er det viktig at både eiere, ledere og veiledere er bevisst – både i 1:1-samtalene, og i gruppeveiledninger og på samlinger med faglig innhold. Det er med andre ord fare for at veiledningen skal bli *for* «hånd til munn», med for stor vekt på praktiske framfor prinsipielle forhold ved utøvelsen av yrket. Denne siden av innholdet i veiledningen (de mer prinsipielle, yrkesetiske og faglige), må det antakelig først og fremst være de ansvarlige for organiseringen av veiledningen som sørger for at inngår.

Enkelte informanter påpeker også at det er de nyutdannede med «mest energi og ambisjoner» som etterspør veiledning, snarere enn de som opplever utfordringer og motstand i arbeidshverdagen (i den grad veiledning er frivillig). Som nevnt kan det være krevende å eksponere egne begrensninger overfor en leder eller kollega i frykt for å bli vurdert. Dersom dette er tilfellet, vil veiledningens bidrag til en god overgang fra utdanning til arbeidsliv ikke gjøre seg gjeldende for de som trenger det mest. Ettersom veiledning ikke er et prioritert område på alle enheter, og nyutdannede ikke nødvendigvis evner å artikulere sine egne behov, ønsker flere informanter mer forpliktende føringer og større ressurser til veiledning, slik at det sikres at de nyutdannede som i størst grad har behov for veiledning for å få en best mulig overgang fra utdanning til arbeidsliv faktisk blir veiledet gjennom denne prosessen.

4.2 Rekruttering og fastholdelse

To av de uttalte målsettingene ved veiledningsordningen er at den skal bidra til å «rekruttere» og «beholde» nye barnehagelærere/lærere. Det er et gjennomgående funn i undersøkelsen at informantene i casekommunene er tvilende til at veiledningsordningen bidrar direkte til rekruttering av barnehagelærere/lærere til sine respektive yrker, men at ordningen kan bidra positivt til at flere blir værende i yrket. Under ser vi nærmere på informantenes vurderinger av dette.

4.2.1 Bidrar veiledningsordningen til rekruttering av lærere?

Det fremgår at de fleste informantene i casekommunene mener at veiledningsordningen har liten effekt på rekruttering til yrket, i den forstand at personer vil velge å starte på en lærer- eller barnehagelærerutdanning fordi det eksisterer en veiledningsordning for nyutdannede nyansatte den dagen de er ferdig med sin utdanning. Et fåtall informanter mener at det kan være «mindre skummelt» å velge en utdanning som leder frem til et krevende yrke, dersom de vet at en veiledningsordning møter dem etter endt utdanning. Veiledningsordningen *kan* gjøre en tryggere i valg av utdannings- og yrkesvei, men er nok ikke en avgjørende del av valgsettet når unge bestemmer seg for å søke barnehage- eller lærerstudier.

Andre mener at veiledningsordningen kan gi et generelt omdømmeløft for de to yrkene, som kan virke positivt for valg av utdanningsvei. De fleste informantene tror imidlertid at en først og fremst velger å starte på en utdanning fordi en er motivert for å jobbe med oppvekst og/eller undervisning, og at en prospektiv veiledningsordning altså ikke står sentralt i bevisstheten til søkere til lærer- eller barnehagelærerutdanningen. Som bidrag til rekruttering til yrket/profesjonen, er veiledningsordningen i beste fall et positivt tilleggsgode, snarere enn en avgjørende faktor, tror de fleste informantene.

Videre fremgår det at veiledningsordningen i noen grad brukes som et virkemiddel for å rekruttere barnehagelærere/lærere til den enkelte kommune, eller til enkelte barnehager eller skoler. Flere informanter på kommune- og barnehage/skole-nivå oppgir at de informerer om veiledningsordningen i stillingsannonser og i annen kontakt med potensielle lærere og barnehagelærere. En barnehageeier tror at barnehagene i kommunen har blitt litt kjent for at de tilbyr veiledning, og at dette har positiv innvirkning på rekrutteringen, i betydningen økt søkning til utlyste stillinger. En barnehagestyrer i samme kommune oppgir at hun snakker om veiledningsordningen i alle intervjuer, fordi hun tror det vil påvirke kandidatenes valg av arbeidsgiver. I denne kommunen har man en klar oppfatning av at veiledningsordningen har bidratt til at nyutdannede har søkt seg til barnehager her fremfor i andre kommuner.

I en annen casekommune vurderer en skoleleder på liknende måte at ordningen bidrar til bedre omdømme for skolen som arbeidsgiver og prospektiv arbeidsplass, og at det derfor kan ha en betydning på hvorvidt en nyutdannet lærer velger denne skolen fremfor andre skoler. I andre kommuner er enkelte informanters tro på at veiledningsordningen har noen rekrutteringseffekt mer avdempet. Dette samsvarer til en viss grad med i hvilken grad ordningen markedsføres og synliggjøres aktivt overfor nyutdannede gjennom annonser og lignende. Her kan det med andre også tenkes at veiledningsordningen oppleves å ha liten rekrutteringseffekt fordi den ikke markedsføres i særlig grad.

«Dette tror jeg ikke man tenker på når man velger utdanning. Men for kommunen når de skal søke jobb, mener jeg at det bidrar. (...) Vi har blitt litt kjent for det og jeg tror det nevnes i utlysningsteksten.»

Barnehage-eier

De nyutdannede informantenes vurderinger er i stor grad enige med det skole-/barnehageeiere og skoleledere/styrere har oppgitt i de kvalitative intervjuene. I korte trekk oppgis det at veiledningsordningen hadde liten innvirkning på studievalget (og indirekte karrierevalget), men at det kan spille en rolle i valg av fremtidig arbeidsgiver. Flere nyutdannede oppgir at utsikt til en veiledningsordning den dagen de starter som lærer eller barnehagelærer om tre, fire eller fem år hadde lite eller ingenting å si på det tidspunktet da de valgte sin utdanning. Dette betyr ikke at veiledningsordningen ikke oppfattes som viktig, men at dette ikke sto fremst i bevisstheten på et slikt tidlig tidspunkt. Flere nyutdannede lærere og barnehagelærere i undersøkelsen, oppgir at de fikk vite om veiledningsordningen i løpet av første eller andre studieår, men at de ikke visste om eller tenkte på dette da de søkte seg til utdanningen. Flere nyutdannede mener videre at det å vite at en skole eller barnehage tilbyr veiledning kan være «tunga på vektskålen» for valg av arbeidssted. En annen nyutdannet informant oppgir på sin side at veiledningen ikke var en faktor da hun søkte jobb.

Basert på våre funn kan det dermed ikke fastslås at veiledningsordningen bidrar til at flere velger å bli lærer eller barnehagelærer. Imidlertid er det grunn til å anta at tilbud om veiledning, og markedsføringen av dette tilbudet, kan påvirke hvorvidt nyutdannede velger en spesifikk kommune/skole/barnehage, dersom de oppfatter at en har en god veiledningsordning. Hovedfunnet i casestudien er med andre ord at veiledning har en rekrutteringseffekt på arbeidsgivernivå, snarere enn på profesjons-/yrkesnivå.

4.2.2 Bidrar veiledningsordningen til å beholde lærere i yrket?

Samtidig som informantene i vår casestudie tror at veiledningsordningen har begrenset effekt på rekrutteringen til yrket, mener flertallet at den kan ha en positiv effekt på i hvilken grad barnehagelærere og lærere blir værende i jobben. Flere informanter, både representanter for UH-institusjonene, skole-/barnehageeiere, skoleledere og barnehagestyrere, samt nyutdannede barnehagelærere og lærere, tror veiledningsordningen kan bidra positivt til dette, men at det ikke nødvendigvis har en avgjørende betydning.

«Det er viktig med veiledning for å beholde nyutdannede lærere som ansettes i kommunen. Tror det bidrar til at de nyutdannede blir trygge i rollen, føler seg ivaretatt og velkommen, sett og verdsatt.»

Skoleeier, grunnskole

Dette poenget utdypes og nyanseres av flere, som påpeker at det første året kan være spesielt tøft for en nyutdannet, og at god oppfølging, støtte og veiledning dermed kan ha betydning for hvorvidt, og på hvilken måte, de nyutdannede kommer seg gjennom sitt først år i arbeidslivet. Dermed kan veiledningsordningen bidra til at en blir værende i yrket, i kraft av at den hjelper en gjennom det første året, som vurderes å være et avgjørende år for hvorvidt en fortsetter i jobben. Statistikken støtter til en viss grad denne oppfatningen. Selv om det relativt sett er lav «turnover» i barnehagen og skolen, har både arbeidsmarkedsstatistikk og forskning vist at det er størst frafall blant de yngste arbeidstakerne, jf. kapittel 1.

«Jeg tror ordningen kan holde flere i yrket dersom de får en god start. Har sett i forskning at tidspunktet folk gjerne faller fra er i begynnelsen av karrieren. Jeg tror veiledning hjelper folk gjennom starten.»

Barnehageeier

Spesielt fremheves viktigheten av å gi en mestringfølelse til de nyutdannede som er i startfasen av sin karriere som barnehagelærer eller lærer:

«Det å gi en mestringfølelse og få anerkjennelse for den jobben en har gjort i den første perioden, det er bensin for å holde folk på plass. De må få konstruktive tilbakemeldinger i starten. Man har ikke så mye tid til å reflektere sammen over undervisningspraksis til vanlig, men veiledningen gir rom for dette.»

Skoleleder, grunnskole

Flere punkter fremheves i informantenes argumentasjon for at veiledning kan bidra til at nyutdannede lærere og barnehagelærere kommer seg «helskinnet» gjennom sitt første år, og dermed til at de blir værende i yrket. Både den praktiske, faglige/pedagogiske og sosiale/kollegiale støtten veiledning kan gi, vurderes å være viktig i denne sammenhengen. Følgende sitater illustrerer dette:

«Det første året er et år man ikke ønsker å promotere feil akkurat. Blir ikke så engstelig for å avdekke svakheter i yrket [i en veiledningssituasjon]. Mange får større selvtillit, og de blir dyrket litt frem. Både profesjonelt og relasjonelt/kollegialt.»

Skoleeier, grunnskole

På barnehagesiden fremheves det at veiledning kan være spesielt viktig for at nyutdannede som går rett inn en rolle som *pedagogisk leder*, blir værende i yrket. I en slik sammenheng kan veiledningen også fungere som en lederveiledning og lederstøtte. På skolefeltet fremheves som tidligere nevnt kontaktlærerjobben som krevende, og at nyutdannede som får dette ansvaret i sitt første år som lærer har et særskilt behov for veiledning for å bli værende i yrket.

«Kontaktlærerjobben er kanskje mer utfordrende enn den var før. Den blir stadig mer kompleks og uforutsigbar, blant annet som et resultat av at foreldre stiller høyere krav. Jeg tror ordningen er riktig og viktig for dette, også for å beholde lærere.»

Skoleleder, grunnskole

Informantene peker på at det å mestre den praktiske hverdagen, og det å sette grenser overfor foreldre er to spesielt vanlige utfordringer som veiledningen er godt egnet til å hjelpe de nyutdannede med. Veiledning fremheves videre av flere informanter som en viktig arena for å skape trygghet og takhøyde for sårbarhet og refleksjon. Dette vurderes også å være viktige elementer i å skape en situasjon hvor nyutdannede ønsker å bli værende i yrket.

«Veiledning kan bidra til at man ikke er så redd for å be om støtte fra andre, også i en tung situasjon. Det kan være vondt å avsløre at man ikke takler ting, men det bidrar veiledning til å gjøre enklere.»

Skoleleder, grunnskole

Oppsummert vurderes veiledningsordningen å være en god arena for å skape trygghet, gi støtte og rom for refleksjon, og på den måten bidra til at nyutdannede lærere og barnehagelærere gjennomfører det første året på en god måte. Et hovedfunn i casestudien er med andre ord at veiledning framstår som et viktig element i å beholde nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen i yrket.

4.3 Utvikling av gode lærere

Informantene i undersøkelsen synes det er mer krevende å vurdere de mer langsiktige effektene av veiledningsordningen, utover at den er en god støtte i de nyutdannedes første år som lærer eller barnehagelærer. Flere informanter har likefullt tanker om veiledningsordningens bidrag til utviklingen av gode lærere.

I korte trekk vurderer et flertall av informantene at veiledningsordningen *kan* bidra til å utvikle gode lærere, forutsatt at det legges opp til pedagogisk refleksjon, og gis konstruktive tilbakemeldinger som den nyutdannede kan basere sin videre faglige og profesjonelle utvikling på. Det fremheves av flere at veiledningsordningen kan bidra til å utvikle bedre, tryggere og mer selvstendige profesjonsutøvere i barnehager og skoler. Enkelte informanter legger også vekt på at veiledning gir trygghet og robusthet i møte med utfordringer, og at de i den sammenhengen ser tydelig forskjell på nyutdannede med og uten veiledning.

«Jeg opplever stor forskjell på ansatte som har og som ikke har fått veiledning. Med veiledning utvikler de seg mye raskere, og beholder gløden også når de møter utfordringer.»

Styrer, barnehage

De nyutdannede, både i barnehager og skoler, oppgir at veiledningen har verdi og bidrar til deres utvikling fordi det får dem til å reflektere mer over hva de gjør, og hvordan og hvorfor de gjør det. Det påpekes også at veiledning kan fungere som en støtte og gi svar på spørsmål om hvordan de kan gjøre konkrete ting på en god måte. Dette reduserer risikoen for at man går seg vill «i egne spor man finner på selv». Flere oppgir også at veiledningen gir dem flere verktøy de kan bruke i hverdagen, til å variere undervisningen, og styrke evnen til å se ting fra flere synsvinkler.

«Ja, det er vanskelig å komme på mange ulike innfallsvinkler, og være kreativ hele tiden i undervisningsopplegget. Veiledningsordningen gjør meg bedre til å variere undervisningen, gjennom små innsprøytninger med inspirasjon og ideer»

Nyutdannet, grunnskole

I tillegg til å rekruttere, beholde og utvikle gode lærere, er det enkelte som påpeker veiledningsordningens potensielle funksjon knyttet til å vurdere nyutdannede lærere og barnehagelæreres «skikkethet» i yrket, og på den måten fungere som en arena for at nyutdannede kan «veiledes ut» av yrket. Informantene er bevisste på at det ikke er veileders oppgave å gjøre skikkethetsvurderinger av veisøker som en del av veiledningen, jf. kapittel 3. Flere har likevel erfart at veileder, direkte eller indirekte, har følt seg forpliktet til å bringe videre observasjoner eller vurderinger av den nyutdannede dersom det har blitt vurdert å være grunn for det. En skoleleder reflekterer rundt veiledning som potensiell informasjonskanal:

«Det tar litt tid før man vet om man har ansatt noen som er skikket. Slik sett kunne man som leder tenkt at man skal bruke veiledningen for å samle informasjon om dette, men det gjør vi altså ikke. Man skal være forsiktig med det, og uansett så får vi informasjon om det fra flere kanaler dersom noen viser dårlig egnethet.»

Skoleleder, grunnskole

Enkelte informanter omtaler dette som en vanskelig dobbeltrolle for veileder: det er ikke veileders oppgave å vurdere, men hva om veiledningen indikerer at veisøker slett ikke er egnet for lærer- eller barnehagelæreryrket? Skal en da si fra til leder, eller veier tilliten mellom veileder og veisøker tyngre? En skoleleder påpeker i den forbindelse at det ikke nødvendigvis er et mål at alle skal forbli i jobben, og at «hvis man ikke er egnet bør man ikke være i skolen». Samtidig er det flere som formidler at nyutdannede, nytilsatte som etter en tid ikke skikker seg i jobben vil fanges opp gjennom andre kanaler enn nettopp veiledningen, og mener derfor man bør skille skarpt mellom veiledningen (som er veiledernes ansvar) og evt. vurdering for videre ansettelse (som er et lederansvar).

Andre informanter påpeker at de ikke er tilfreds med den kvalifiseringen utdanningen gir, eller mer konkret med en del av de kandidatene som uteksamineres, og at det i enkelte tilfeller har blitt ansatt barnehagelærere/lærere som har hatt lang vei å gå før de har vært skikket til jobben. I disse situasjonene vurderes veiledning av de nyutdannede som en vesentlig funksjon i kommunen og på arbeidsplassen: Primært for å hjelpe de nyutdannede det gjelder, først «opp og stå», så til å utvikle seg som profesjonsutøver. Sekundært til å veilede dem ut av yrket dersom de ikke viser tegn til forbedring.

Hovedfunnet i casestudien vil vi likevel si er at veiledningsordningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere også på sikt. Veisøkerne kommer gjennom veiledningen raskere til et punkt hvor de føler mestring i jobben, og er med på å utvikle trygge og selvstendige profesjonsutøvere i barnehagen og skolen. Som vi tidligere har vist, bidrar også veiledningen – spesielt i grupper – til å øve nyutdannede i «metasamtaler» om arbeidssituasjonen, styrke deres profesjonsspråk og evner til å inngå i profesjonelt samarbeid med kolleger på arbeidsplassen. Dette er også forhold ved veiledningen som vi må anta bidrar til å fremme dyktige barnehagelærere og lærere på lenger sikt, og dessuten øker den generelle profesjonaliteten i barnehagene og skolene.

4.4 Ordningens innvirkning på organisasjonsutvikling

Som en «merverdi» av veiledningsordningen, fremgår det også av vår casestudie at veiledning kan ha en positiv innvirkning utover selve veiledningssituasjonen, og utover rekruttering, fastholdelse og utvikling av gode barnehagelærere/lærere. På denne måten kan det sies at veiledningsordningen også kan ha innvirkning på barnehager og skoler på organisasjonsnivå. Dette kan omtales som en *eksogen effekt* av veiledningsordningen.

En slik eksogen effekt av veiledningsordningen som nevnes av et stort antall av informantene, er at de som er veiledere får kompetanse og erfaring som de også kan nyttiggjøres seg av i andre situasjoner, både for seg selv, for kolleger, og for organisasjonen som helhet.

«Jeg er overrasket over at jeg kan bruke det i veldig mange sammenhenger. Både i klasserommet, overfor foreldre, og kolleger. Jeg bruker det også i veiledning av studenter som jeg er øvingslærer for.»

Veileder, grunnskole

Det er stor enighet om at veilederkompetanse er en viktig kompetanse som kan nyttiggjøres i mange situasjoner i yrket. Det er et gjennomgående funn at veiledning har bruksområder på ulike arenaer og i ulike deler av yrket: i foreldresamtaler, i kollegasamarbeid, medarbeider- og/eller utviklingssamtaler, og i undervisning og oppfølging av barn/elever. Flere veiledere påpeker følgelig at det å være veileder gjør dem til bedre profesjonsutøvere på flere felt, utover den isolerte veiledningssituasjonen som involverer veileder og (nyutdannet) veisøker. Blant de som har utdanning i veiledning, fremheves det at denne utdanningen har bidratt spesielt til dette (vi kommer nærmere tilbake til veilederutdanningen i rapportens del III).

Som sitatet over også signaliserer, fremheves det også at veiledningsordningen kan skape en synergi mellom veiledning av nyutdannede og veiledning av studenter i praksis (i rollen som øvingslærer). Flere veiledere oppgir at de tilegner seg erfaringer i begge situasjoner som samlet sett kan bidra til at både veileder- og øvingslærerrollen utøves på en bedre måte. Ikke minst kan rollen som øvingslærer og/eller veileder fungere som en utviklingsarena, også for erfarne lærerne:

«Jeg tror det er en måte å holde seg oppdatert på. Jeg har vært 15 år i læreryrket og møter både studenter og nyutdannede som har nye blikk på ting.»

Veileder, grunnskole

Det påpekes også av flere informanter at veiledere får en kompetanse som gjør dem i stand til å bli en viktig ressurs i kollegiet, både i skoler og barnehager, ved at de bidrar til å skape en mer aktiv kultur for faglig refleksjon, bevissthet, og utveksling mellom lærere. Ved å bidra til å heve refleksjonsnivået i organisasjonen, kan veiledere på den måten styrke barnehager og skoler som lærende organisasjoner. En veileder forteller eksempelvis at det hender at erfarne kolleger ber om å få «kaste litt ball», siden de vet at hun som veileder har erfaring med dette. På denne måten kan veiledere bidra til å bevisstgjøre kolleger om læreryrkets utfordringer og muligheter.

«Veiledere snakker med sine kolleger, og skaper på den måten en bevissthet blant andre lærere om utfordringer som nyutdannede møter, men også om egne utfordringer.»

Skoleleder, grunnskole

En barnehagestyrer opplever på sin side at veiledningen skaper en tydeligere faglig og profesjonell identitet for ansatte (både veileder og veisøker), og at dette har positive ringvirkninger i det øvrige arbeidsmiljøet.

Et annet poeng som trekkes fram er at veilederne fremstår som nyttige ressurser i barnehagers og skolars utviklingsarbeid. For det første fordi de på bakgrunn av veiledererfaringen har lettere for å innta et metaperspektiv. For det andre fordi et hvert forbedringsarbeid bør starte med et vurderingsarbeid på organisasjonsnivå ift. hvor de største forbedringsområdene ligger (egenvurdering). Gjennom å virke som veileder, får veilederne godt innblikk i «hvor skoen trykker».

Det er imidlertid ikke bare veilederne som kan bidra til at veiledningsordningen får positiv innvirkning på organisasjonsutviklingen i barnehager og skoler. Flere informanter påpeker at også de nyutdannede (veisøkerne) har potensial til å påvirke organisasjonen i positiv retning. I tillegg til veiledningens funksjon som støtte og utviklingsarena for nyutdannede, vurderes det at veiledning også kan gjøre nyutdannede tilstrekkelig trygge, bevisste og reflekterte, at de også får selvtillit og motivasjon (bevisst eller ubevisst) til å videreformidle og spre sine perspektiver til det øvrige kollegiet. På denne måten kan veiledningsordningen også ha merverdi ved at også nyutdannede fungerer som «endringsagenter» i kollegiet.

«Nyutdannede kan få diskutert nye ideer, som senere blir gjennomført av alle lærere på trinnet.»

Veileder, grunnskole

Samtidig uttrykkes det av flere informanter et ønske om mer systematisering av erfaringsdeling knyttet til hva de nyutdannede er opptatt av, slik at det legges bedre til rette for at deres erfaringer og refleksjoner kan bidra til å skape bevissthet i organisasjonen for øvrig. Dette vurderes av enkelte som en forutsetning for at veiledning skal gi effekt utover selve veiledningssituasjonen. Dette poenget er beslektet med det vi tidligere har nevnt, nemlig at veiledningen øver opp veisøkernes evner til å artikulere sine behov, begrunne sine valg, og dermed også tørre å hevde seg i kollegiale sammenhenger og bidra konstruktivt i ulike samarbeidskonstellasjoner.

Et hovedfunn i casestudien er altså at veiledningsordningen (på sitt beste) bidrar til at både veiledere og veisøkere kan «spille over» sin kompetanse og sine erfaringer til resten av kollegiet på flere ulike måter.

4.5 Oppsummering

Det synes å være en enighet om at utdanningene aldri fullt ut kan forberede barnehagelærer- og lærerstudentene på det som venter dem. Mens noen mener at denne overgangen fra utdanning til arbeidsliv ikke er unikt for barnehagen og skolen, mener andre at utfordringene er spesielt store her. Det er når de høye ambisjonene for hvor god pedleder eller lærer man skal være, møter de praktiske arbeidsforholdene, at de nyutdannede kan oppleve et overgangssjokk. Funn i vår casestudie tyder på at det mye omtalte overgangssjokket er tilstede, men at *graden* av mestring eller sjokk selvfølgelig varierer fra nyutdannet til nyutdannet.

Et av veiledningsordningens viktigste bidrag er at det gir en arena for å stille spørsmål og få svar, luften frustrasjoner, og eventuelt å diskutere egne mangler, som nyutdannede ellers ikke ville løftet i en ordinær samtale med en leder eller kollega. Veiledning kan i tillegg være en god arena også for å «bli sett» i jobben og få bekreftelse på at man er på rett vei. Veiledningen gir de nyutdannede en følelse av støtte og av å være ivaretatt, og de nyutdannede har nytte av samtaler om hvor mye det er mulig å få til på en gang både som nyutdannet og lærer generelt. Veilederne ser det derfor som viktig å snakke med de nyutdannede om avgrensningen av lærerrollen – ved å støtte og hjelpe de nyutdannede fram til å finne ut hvor denne grensen går for dem selv. På denne måten kan veiledningen bidra til en god overgang mellom utdanning og arbeidspraksis.

Basert på våre funn kan det ikke fastslås at veiledningsordningen bidrar til at flere velger å bli barnehagelærer eller lærer. Imidlertid er det grunn til å anta at tilbud om veiledning, og markedsføringen av dette tilbudet, kan påvirke hvorvidt nyutdannede velger en spesifikk kommune/skole/barnehage, dersom de oppfatter at en har en god veiledningsordning. Veiledning har altså en rekrutteringseffekt på arbeidsgivernivå, snarere enn på profesjons-/yrkesnivå.

Flere informanter i casestudien påpeker at det første året kan være spesielt tøft for en nyutdannet. Både den praktiske, faglige/pedagogiske og sosiale/kollegiale støtten veiledning kan gi, vurderes å være viktig i denne sammenhengen. I barnehagene fremheves det at veiledning kan være spesielt viktig for at nyutdannede som går rett inn en rolle som *pedagogisk leder*, blir værende i yrket. Veiledningsordningen oppleves å være en god arena for å skape trygghet, gi støtte og rom for refleksjon, og på den måten bidra til at nyutdannede lærere og barnehagelærere gjennomfører det første året på en god måte. Veiledning kan med andre ord være et viktig element i å beholde nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

Vi finner i tillegg at veiledningsordningen *kan* bidra til å utvikle gode lærere, forutsatt at det legges opp til pedagogisk refleksjon, og gis konstruktive tilbakemeldinger som den nyutdannede kan basere sin videre faglige og profesjonelle utvikling på. De nyutdannede oppgir at veiledningen har verdi og bidrar til deres utvikling, fordi det får dem til å reflektere mer over hva de gjør, og hvordan og hvorfor de gjør det. Veiledningen gir nyutdannede flere verktøy de kan bruke i hverdagen til å variere undervisningen, og styrker evnen til å se ting fra flere synsvinkler. Gjennomført på en god måte, bidrar veiledningen til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere også på sikt. Veisøkerne kommer gjennom veiledningen raskere til et punkt hvor de føler mestring i jobben, og er med på å utvikle trygge og selvstendige profesjonsutøvere i barnehagen og skolen.

I den forrige evalueringen av veiledningsordningen fra 2006, mente SINTEF at tilbudet i liten grad bidro til endringer i måten barnehagen eller skolen som helhet organiserte sitt arbeid. Dette er i motstrid til det vi har funnet i vår casestudie i 2015, i det minste når vi ser på potensialet i ordningen. De som er veiledere får kompetanse og erfaring som de også kan nyttiggjøres seg av i andre situasjoner: i foreldresamtaler, i kollegasamarbeid, medarbeider- og/eller utviklingssamtaler, og i undervisning og oppfølging av barn/elever. Veiledere bidrar til å skape en mer aktiv kultur for faglig refleksjon, bevissthet, og utveksling mellom lærere. Ved å bidra til å heve refleksjonsnivået i organisasjonen, kan veiledere på den måten styrke barnehager og skoler

som lærende organisasjoner. Her er det relevant å vise til forskningen omkring «LP-modellen», som bl.a. peker på hvordan ressurspersoner kan tenkes inn i skolenes organisatoriske nivåer, slik at de bidrar til den organisatoriske læringen.⁴⁶ Det er på denne måten mulig å se på veilederrollen som en mulig alternativ karrierevei i skolen.

Vi har også funnet at veiledning kan bidra til å gjøre nyutdannede tilstrekkelig trygge, bevisste og reflekterte, til at de også får selvtillit og motivasjon (bevisst eller ubevisst) til å videreformidle og spre sine perspektiver til det øvrige kollegiet. På denne måten kan veiledningsordningen i tillegg ha merverdi, ved at også nyutdannede fungerer som «endringsagenter» i kollegiet.

⁴⁶ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/lp-modellen/lp-nettet/faglitteratur/>

5. VURDERING AV FORUTSETNINGENE FOR EN VELLYKKET ORDNING

I denne delen av rapporten har vi sett på organisering og innhold i veiledningsordningen, og hvorvidt veiledning bidrar til en god overgang fra utdanning til arbeidsliv for lærere og barnehagelærere. Vi har også drøftet i hvilken grad veiledningsordningen kan bidra til å rekruttere, beholde og utvikle gode lærere, og i forlengelsen av det, til organisasjonsutvikling. I dette kapittelet diskuterer vi de viktigste implikasjonene av funnene som er presentert i de foregående kapitlene, og redegjør for vår vurdering av hva som skal til for at veiledningsordningen skal fungere på en god måte.

Som et utgangspunkt for denne diskusjonen har vi spurt informantene i undersøkelsen hva de vurderer som viktige faktorer for å dekke nyutdannedes behov for veiledning, og for at veiledningen skal ha ønsket effekt. Informantenes svar på dette spørsmålet, samt våre øvrige funn i undersøkelsen, utgjør grunnlaget for det vi ser på som forutsetningene for en vellykket veiledningsordning:

5.1 Barnehage-/skoleeier har en viktig pådriverrolle

Undersøkelsen tydeliggjør at eiernivåets rolle er av stor betydning for organiseringen og driften av veiledning. Dette gjelder naturligvis for veiledning som foregår på kommunenivå (felles samlinger o.l.), men også for veiledning på den enkelte enhet. Barnehage-/skoleeier har en viktig pådriverrolle, og det er sentralt at veiledning forankres på kommunenivå, og er noe som prioriteres av eierne. Dette innebærer også å sørge for rammevilkår som sikrer at veiledningen kan gjennomføres på en god måte på den enkelte enhet. Når det blir opp til enhetene selv å avgjøre om og hvordan veiledningen skal gjennomføres, viser både caseundersøkelsen og tidligere kartlegginger at det vil glippe mange steder. Dette skyldes i de fleste tilfeller mangel på tid, manglende prioritering, og/eller manglende bevissthet om viktigheten av veiledning.

Evalueringen viser at slike faktorer kan imøtegås ved at barnehage-/skoleeier inntar en aktiv pådriverrolle og retter oppmerksomhet mot veiledningsordningen i styringsdialogen med ledere i barnehager og skoler. Evalueringen tyder på at selv om eiernivået har formidlet en forventning om at nyutdannede skal tilbys veiledning på enhetene, vil veiledningen variere der det mangler konkret oppfølging av denne forventningen. Derfor er det viktig at skole- og barnehageeiere bruker styringsdialogen og følger opp skoleledere og styrere for å sikre at veiledningen faktisk gjennomføres på enhetene.

5.2 Formalisering og avsatt tid på enhetsnivå

Like viktig som eiernivåets prioritering og pådriverrolle, er tilretteleggingen for veiledning på den enkelte enhet. Først og fremst er det viktig at det settes av tid til veiledning, både for veileder og veisøker. Dersom tid til veiledning ikke formaliseres, er det en risiko for at veiledningen nedprioriteres eller forsvinner i mengden av læreres og barnehagelæreres daglige arbeidsoppgaver. Veiledningen bør derfor på en eller annen måte formaliseres, for eksempel ved å figurere i enhetenes «årshjul», og ved at tid til veiledning nedfelles i veiledere og veisøkeres arbeidsplaner og timeplaner.

I tillegg til avsatt tid, fremgår det av evalueringen at det er viktig å ha en fast struktur, knyttet til frekvens og hyppighet, slik at det skapes en forutsigbarhet for de involverte aktørene.

5.3 Veiledning bør organiseres både internt og eksternt, og både 1:1 og i grupper

Når det gjelder innretningen av veiledningen, viser evalueringen at det er variasjon mellom de ulike casekommunene på flere områder. To dimensjoner står særlig sentralt. For det første ser vi at veiledning i ulik grad gjennomføres *internt* på enheten (med en leder/kollega som veileder) eller *eksternt* (i grupper/samlinger på kommunenivå og/eller med en veileder fra en annen enhet). For det andre er det variasjon mellom veiledning som foregår 1:1 mellom veileder og veisøker, og veiledning som foregår i grupper hvor flere veisøkere får mulighet til å dele egne og høre andre nyutdannedes erfaringer.

Vi finner at de forskjellige alternativene fyller hver sine funksjoner, med tilhørende styrker og svakheter på ulike områder. Etter vår vurdering burde det derfor ikke være snakk om et «enten/eller», men at disse måtene å organisere veiledningen på snarere bør ses i sammenheng og få anledning til å utfylle hverandre. Eksempelvis har en intern veileder bedre forutsetninger for å møte veisøkeren på hjemmebane og drøfte konkrete og praktiske problemstillinger, mens en ekstern veileder kan ha bedre forutsetninger for å løfte blikket, og i større grad ivareta faglighet og prinsipielle perspektiver.

Ekstern veiledning foregår ofte som samlinger eller i grupper. Gruppebasert veiledning gir en fordel ved at veisøker i en slik situasjon tvinges til å sette ord på egen arbeidssituasjon, får høre andre artikulere sine utfordringer, og på denne bakgrunn reflektere i fellesskap og innta et metaperspektiv på hverdagen som nyutdannet. På denne måten gir veiledning i grupper en annen dynamikk, som kan virke gunstig på profesjonaliseringen av de nyutdannede lærerne eller barnehagelærerne. På den andre siden kan veiledning 1:1 gi anledning til å dykke dypere inn i egen situasjon og/eller faglige spørsmål, og vil bedre svare til den nyutdannedes umiddelbare behov.

5.4 Bevisstgjøring i sektoren: Veiledning vs. rådgiving og Veiledning vs. vurdering

Videre er det en viktig forutsetning at de involverte aktørene er bevisste på hva veiledning er og skal være. Dette innebærer for det første å skille mellom veiledning og rådgiving. Vekten på rådgiving framfor veiledning er særlig en «risiko» når veiledningssamtalen foregår internt på skolen, og veileder er mer tilbøyelig til å fortelle eller får spørsmål fra veisøker om «hvordan ting gjøres her». Hvis samtalen mellom veileder og veisøker går for langt i retning av rådgiving, er det en fare for at rommet for refleksjon reduseres, hvilket er et sentralt aspekt ved veiledningen og, slik vi ser det, viktig å ivareta for at veiledningen skal kunne bidra til å utvikle dyktige lærere og selvstendige profesjonsutøvere med gode samarbeidsevner. Her spiller veilederutdanningen en rolle, noe vi vil vise i rapportens neste del.

En annen viktig distinksjon gjelder skillet mellom veiledning og vurdering. En god veiledningssituasjon er avhengig av tillit, åpenhet, og rom for å vise usikkerhet, svakhet, etc. Dermed er det viktig at veisøker ikke opplever å bli vurdert i veiledningssituasjonen, da dette vil ha en negativ innvirkning på disse faktorene. Vurderingsaspektet kan spesielt forekomme der en leder/overordnet agerer som veileder, noe kartleggingene har vist at skjer i hele 4 av 10 tilfeller. Evalueringen har vist at det er ulik grad av bevissthet om innvirkningen et slikt asymmetrisk forhold har på veiledningssituasjonen. Vi deler oppfatningen til de utdannerne, lederne, veilederne og nyutdannede som mener at veisøker og veileder i størst mulig grad bør være likestilte. Omfanget av asymmetrien i praksis tyder på at det er behov for å heve bevisstheten omkring denne problemstillingen i sektoren. Samtidig innser vi at kombinasjonen overordnet/veileder kan tvinge seg fram av praktiske årsaker, f.eks. på små enheter.

Det er også viktig å være bevisst på dobbeltrollen veileder for nyutdannede og praksislærer (øvingslærer) for studenter, for å unngå at veiledningssituasjonen får for mye preg av en vurderingssituasjon. Flere veiledere er samtidig praksislærere, og ser selv synergier og overføringsverdi mellom disse to rollene. Dette er imidlertid roller med ulike mandat: En av

oppgavene til en praksislærer er å vurdere studentens skikkethet, mens en slik vurdering ikke hører inn under veilederrollen. Praksislærerrollen har i det store og det hele et tydeligere mandat enn veilederrollen. For å tydeliggjøre og bevisstgjøre hva som ligger i (og utenfor) veilederrollen, kan det dermed være behov for å presisere mandatet som ligger til grunn for denne rollen.

5.5 Balanse mellom veisøkers behov og faglig/prinsipielt innhold

Evalueringen viser at innholdet i veiledningen i stor grad er praksisnær, og ofte tar utgangspunkt i veisøkers situasjon og behov. I denne sammenheng er det viktig å balansere veisøkers individuelle behov med hensynet til at veiledningen også skal løfte viktige pedagogiske og faglige prinsipper, for å støtte den nyutdannedes utvikling som fersk profesjonsutøver. For at veiledningen skal bidra til å løfte den nyutdannedes profesjonalitet i yrkesutøvelsen, må veiledningssamtalen og refleksjonene inneholde noen prinsipielle perspektiver på det å være lærer, slik at veisøker får øvet på å sette ord på arbeidssituasjonen sin. Det er først når denne artikulasjonsevnen opparbeides, at en nyutdannet virkelig kan inngå i meningsfylt kollegialt samarbeid.

Her indikerer evalueringen en potensiell fallgrube. Dersom det kun er veisøker som får legge premissene for innholdet i samtalen, så kan det være fare for at den blir for praksisnær, og for lite prinsipiell. Selv om det er viktig at veiledningen tar utgangspunkt i veisøkers behov, må dette stadig balanseres med hensyn til pedagogisk og faglig relevans. Basert på tidligere forskningsfunn, virker det spesielt viktig at veiledningen bidrar til at nyutdannede i barnehagen beholder «profesjonsspråket» de har med seg fra utdanningen. Ovenfor anbefalte vi en miks av veiledning på arbeidsplassen og samlings-/gruppebasert veiledning, noe vi mener kan gjøre det lettere å ivareta begge disse aspektene ved veiledningen (det praksisnære og det prinsipielle).

5.6 Forutsetninger for å nå veiledningsordningens målsettinger

Veiledningsordningen har flere uttalte mål. Først og fremst skal den bidra til en god overgang til barnehagelærer-/læreryrket. I tillegg er det intensjoner om at den skal bidra til å rekruttere, beholde, og utvikle gode pedagoger i barnehagen og skolen, og i forlengelsen av dette, bidra til organisasjonens utvikling.

Både tidligere forskning og empiri i denne undersøkelsen viser at overgangen oppleves på ulike måter. For noen er sjokket i forbindelse med overgang fra utdanning til arbeidsliv helt reelt. I den forbindelse kan veiledningsordningen fungere som en ventil som er med på å dempe «overgangssjokket». For at veiledningen skal fylle denne funksjonen, bør den rettes mot å styrke de nyutdannede i sin tolkning av utøvelsen av rollen som lærere/barnehagelærer. Det innebærer at de veiledes til å finne sin måte å være lærer på, og opparbeider en mestringsfølelse. Innholdet i veiledningssamtalen må derfor ikke bare handle om utfordringer og hvordan løse dem, men også om å reflektere over ting som går bra, og å gi positiv feedback. Dette er viktige faktorer for å forsterke styrker, gi nyutdannede en tidlig mestringsfølelse, og skape en følelse av å bli sett i den jobben en utfører.

En aktiv markedsføring av veiledningsordningen på kommunalt eller enhetsnivå kan ha positiv innvirkning på rekrutteringen på arbeidsgivernivå. I en tid hvor det er mye snakk om for lav pedagogisk bemanning i barnehagene og mangel på lærere i skolene, kan det tenkes at en god veiledningsordning vil fungere som en differensiator for kommuner, skoler og barnehager som opplever konkurranse om den kvalifiserte arbeidskraften.

Når det gjelder målsettingen om å beholde lærere og barnehagelærer i yrket, bidrar veiledningsordningen positivt ved å støtte den nyutdannede gjennom det første året, som kan være en kritisk fase i karrieren. Det at den nyutdannede er med på å legge premisser og fylle innholdet i veiledningssamtalen (forutsatt at veileder ivaretar viktige prinsipper som bør inngå, jf.

det vi skriver over) framstår som vesentlig i denne sammenhengen. Dette gjør at veiledningen i størst mulig grad svarer på det behovet den nyutdannede har for støtte og hjelp, og sikrer treffsikkerhet i ordningen med hensyn til å trygge nye lærere, og gi dem en opplevelse av å mestre arbeidet. Dette er viktige faktorer som vil påvirke hvorvidt en vil ønske å fortsette i jobben eller ikke.

Målet om at veiledningsordningen skal bidra til å utvikle dyktige lærere er mer langsiktig, og dermed også mer krevende å vurdere. Evalueringen viser imidlertid at det er viktig at de nyutdannede får reflektere sammen med andre nyutdannede, og på den måten få trening i å artikulere utfordringer, styrker og utviklingsmuligheter, og reflektere omkring profesjonsutøvelsen i fellesskap. Dette forutsetter blant annet at det ikke bare er veisøker som får legge premissene for veiledningen. Igjen kommer altså balansen mellom veisøkers behov og veiledningens prinsipielle dimensjon inn som et viktig hensyn. Et annet aspekt som vurderes som viktig for å utvikle gode lærere, er at veiledningssamtalen brukes til å gi konkrete tips om hvordan en bedre kan variere og tilpasse undervisningen til ulike situasjoner og ulike behov, for å imøtekomme uforutsigbarheten som er en naturlig del av klasseromssituasjonen. Å bidra til å utvikle verktøy og redskaper for å finne ulike innfallsvinkler til ulike situasjoner, er altså en av måtene veiledningsordningen kan være med å bidra til å utvikle gode lærere.

Utvikling av organisasjonen kan etter vår vurdering ses på som en positiv konsekvens og merverdi av å utvikle gode lærere. Gjennom veiledning får både veiledere og veisøkere anledning til å opparbeide seg kompetanse, nye perspektiver og en større refleksjonsevne, som kan «spille over» og komme organisasjonen til gode. En etablert, formalisert og velfungerende veiledningsordning på en arbeidsplass, vil i så måte støtte opp under en styrer eller skoleleders ansvar for det generelle utviklings- og forbedringsarbeidet på enheten.

5.7 Finnes det en optimal veiledningsordning?

Basert på evalueringens funn, kan spesielt fem dikotomier fremheves som sentrale elementer i en veiledningsordning:

- Veiledningen kan foregå både internt og eksternt
- Veiledningen kan foregå både 1:1 og i grupper
- Veiledningen kan både vies og ikke vies oppmerksomhet av barnehage-/skoleeierne
- Veiledningen kan foregå både i strukturert/formalisert form og mer løpende/tilfeldig
- Veiledningen kan foregå både med og uten formell videreutdanning hos veilederne (dette kommer vi tilbake til i del III av rapporten)

Disse dikotomiene gir naturligvis mange variasjonsmuligheter for innrettingen av veiledningsordningen. Casestudien (og de tidligere kartleggingene) viser i tråd med dette at det er mange ulike praksiser og kombinasjoner knyttet til disse punktene. Evalueringen gir ikke grunnlag til å slå fast at det er én riktig eller ideell måte å organisere ordningen på. Ulike kombinasjoner av disse dikotomiene, vil kunne fungere godt, eller i det minste optimalt ut fra de lokale forhold og den lokale konteksten. Men som det vil framgå av avsnittene over er vårt inntrykk er at det mest hensiktsmessige er å ha en veileder med utdanning, at veiledningen foregår i strukturerte former, både internt og eksternt, både individuelt og i grupper, og at eiernivået spiller en aktiv pådriverrolle.

Til slutt er det viktig å bemerke at det å sette en leder eller overordnet til å veilede en nyutdannet nytilsatt har potensielt så store negative effekter for veiledningens tiltenkte funksjon at vi vil fraråde dette. Kombinasjonen av veileder og praksislærer virker lettere å kombinere, uten at det går utover det avgjørende tillitsforholdet mellom veileder og veisøker.

DEL III – EN GOD UTDANNING?

I det følgende vil vi se nærmere på utdanningstilbudene innen veiledning, og begynne å gi svar på evalueringens andre hovedproblemstilling; om veilederutdanningen gir kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder. En gjennomarbeidet analyse og rapportering av «kandidatundersøkelsen» (med veiledernes vurderinger av videreutdanningen) er imidlertid lagt til hovedrapporten høsten 2016, da vi også gjennom en ny runde med casestudier og survey mot nyutdannede, i tillegg til «ettermålingen» blant årets deltakere, vil følge opp og utdype funnene i denne delrapporten. Her skal vi altså begynne å gi svar, men også være forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner.

Kapittel 6 tar for seg hvilke rammer som ligger til grunn for utarbeidelsen av studieprogrammene, innholdet i og hvordan de ulike studiene er organisert, samt variasjonene i tilbudene. Høsten 2015 tilbys og gjennomføres det studier i veiledning ved totalt 14 universiteter og høyskoler, men vi har også gjennomgått de øvrige studietilbudene, selv om kurs ikke tilbys akkurat dette semesteret.

I kapittel 7 ser vi nærmere på utbytte av deltagelse på utdanningene. I denne forbindelse kommer vi også inn på utdanningens betydning for forståelse og utøvelse av veilederrollen. Denne delen av oppdraget vil som nevnt vies mer oppmerksomhet i hovedrapporten høsten 2016. I denne delrapporten bygger vi på funn fra casestudien samt fra førmålingen til årets kull på veilederutdanningene.

Kapittel 8 tar for seg samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage- og skoleeiere. Her ser vi nærmere på i hvilken grad det eksisterer et slikt samarbeid, hvordan samarbeidet oppfattes, og hvilken innvirkning samarbeidet har hatt på utbredelsen og innrettingen av veiledningsordningen (jf. høyre side i analyserammen i avsnitt 1.2.2).

Avslutningsvis vil vi i denne delen gjøre noen generelle betraktninger om utdanningstilbudene basert på våre funn (kapittel 9).

6. VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING

Dette kapitlet handler om hvilke rammer som er satt for veilederutdanningene, blant annet med hensyn til formål, omfang, innhold og arbeidsmåter. Vi ser i tillegg på hvordan utdanningene er organisert og hvilke målgrupper utdanningene retter seg mot. Funnene som presenteres baserer seg på dokumentstudier, en gjennomgang av studietilbudene, samt funn fra førmålingen blant studenter som skal gjennomføre veilederutdanning høsten 2015. Det er verdt å påpeke at det er til dels store variasjoner når det gjelder hvor utfyllende informasjonen som er tilgjengelig om veilederutdanningene ved de enkelte utdanningsinstitusjonene er.

6.1 Rammer for utdanningene

Som nevnt i innledningen til rapporten, følger utdanningene i veiledning retningslinjer fastsatt av Kunnskapsdepartementet,⁴⁷ etter en anbefaling om veiledende rammer for studiene fra en arbeidsgruppe nedsatt av Utdanningsdirektoratet.⁴⁸ Som vi skal vise, ligger det et visst handlingsrom for utdanningene innenfor disse rammene. Vårt inntrykk er at utdanningsinstitusjonene har benyttet dette handlingsrommet, og i stor grad selv har fastsatt innholdet i og organiseringen av veilederutdanningene. Dette medfører at det er en del variasjoner mellom kursene i veiledning som tilbys ved de ulike utdanningsinstitusjonene.

For å sikre at de ulike utdanningene likevel har et felles utgangspunkt for innhold og organisering, ble det altså i 2010 utarbeidet et forslag til rammer for veilederutdanningen, som gjengis i dokumentet «Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen».⁴⁹ Der heter det at studiet skal kvalifisere lærere til å utøve veiledningsoppgaver for nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Forslagene til rammer for studiene omhandler flere områder. Noen av rammene fremstår som veiledende, mens andre er formulert mer som krav til studiene. Kunnskapsdepartementet har lagt disse forslagene til rammer til grunn i sitt brev om studietilbudet til lærerutdanningsinstitusjonene. I brevet heter det:

«Departementet slutter seg til anbefalingene fra arbeidsgruppen som har vurdert veilederutdanningen og forslaget til nasjonale rammer for utdanningen som gruppen har lagt frem. Det forutsettes at disse legges til grunn for tilbudene.» Kunnskapsdepartementet, 17.6 2010

Forslagene til rammer fremstilles i boksen nedenfor:

⁴⁷ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_uh_brev.pdf

⁴⁸ https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf

⁴⁹ Arbeidsgruppe for utvikling av rammer for veilederutdanningen (2010) *Rapport. Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen*

Forslag til rammer for utdanningen

Formål

Når det gjelder formålet med studiene, sier rammene at studiet skal bidra til kvalifisering av lærere som skal være mentorer for nytilsatte/nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Veiledning skal stå sentralt i studiet. Mentorene skal være en profesjonell støtte i de nyutdannedes utvikling av læreridentitet i et krevende og komplekst yrke.

Omfang

Det fremkommer at rammene er basert på at veilederutdanningen består av 30 studiepoeng, som eventuelt kan deles opp i to moduler á 15 studiepoeng.

Opptakskrav

Når det gjelder opptakskrav, sier rammene at studiene krever godkjent utdanning (minst 3 år) som barnehagelærer, grunnskolelærer eller lærer i videregående opplæring. Det fremkommer videre at studiestedene i særlige tilfeller kan foreta opptak på grunnlag av realkompetanse. Opptak etter realkompetanse skal foretas av lærerutdanningsinstitusjonen i samråd med barnehage-/skoleeier. Videre fremkommer det at det kreves minst 3 års praksis som lærer etter endt utdanning.

Læringsutbytte

Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverket. Etter fullført utdanning har studenten oppnådd:

- Kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke
- Kunnskap om veiledning, kommunikasjon og samspill
- Kunnskap om læring og innovasjon
- Ferdigheter i å planlegge, begrunne, gjennomføre og kritisk analysere og diskutere veiledning, kommunikasjonsprosesser og læringsprosesser
- Ferdigheter i å støtte og utfordre de nyutdannede lærerne på de sakene, temaene eller utfordringene de nyutdannede ber om veiledning på
- Generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledningens bidrag til nyutdannede læreres profesjonelle utvikling
- Generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet
- Generell kompetanse i å vurdere og bruke relevante forskningsresultater som grunnlag for en kvalifisert veiledning

Innhold

Studiene skal innordnes etter fire temaer. Veiledning som læringsaktivitet oppgis å skulle være gjennomgående i alle temaene.

- Veiledning, kommunikasjon og samspill - Temaene skal bli belyst og kritisk analysert både teoretisk og praktisk.
- Læring og lærerarbeid - Temaene skal bli belyst og danne utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid.
- Organisasjon, kultur og innovasjon - Temaene skal bli belyst og danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.
- Profesjonskunnskap - Temaet skal belyse den nyutdannede som profesjonsutøver, utvikling av profesjonsidentitet og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap. Det skal også danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.

Praksis

Det fremkommer av rammene at det er et krav å synliggjøre et praksiselement i studiet og at dette gjelder i begge modulene dersom studiet deles opp. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene. Praksis skal primært gjennomføres på arbeidsplassen med de nyansatte nyutdannede lærerne, men kan også gjennomføres som veiledning for kolleger eller studenter. Videre fremkommer det av rammene at utdanningsinstitusjonen er ansvarlig for å legge til rette for veiledet og vurdert praksis, i samarbeid med eier.

Arbeidsmåter

Rammene sier at studiene skal preges av deltagende og varierte arbeidsmåter. Videre står det at studiene skal bidra til kvalifisering av mentorer slik at de kan utføre veiledningsoppgaver til beste for nyutdannede lærere.

Arbeidskrav

Når det gjelder arbeidskrav, sier rammene kun at arbeidskravene skal omfatte *både* teoretiske og praktiske arbeider.

Litteratur

Litteraturen skal, i følge forslag til rammer, være relatert til nyere forsknings- og erfaringsbasert teori og inneholde både norske og internasjonale tekster. Videre sier rammene at litteraturen skal relateres til læringsutbytteformuleringene. Litteratur skal inneholde både felles og selvvalgte tekster.

Avsluttende vurdering

Om avsluttende vurdering sier forslag til rammer for studiene at studiets og programplanenes læringsutbytteformuleringer danner grunnlag for hva som skal dokumenteres i avsluttende vurdering. Det skal være avsluttende vurdering med bestått karakter. Dersom studiet er delt opp i moduler, skal hver modul ha avsluttende vurdering.

Fritak/Innpasning

Når det gjelder fritak og innpassing, sier rammene at elementer fra andre relevante utdanninger kan innpasses som deler av dette studiet. Retningslinjer for innpassing skal inngå som del av programplanen. Videre sier rammene at studiet kan innpasses i andre studier for lærere med veiledningsoppgaver for studenter i lærerutdanningene og lærere med andre veiledningsoppgaver i barnehage, grunn- og videregående opplæring.

6.2 Organiseringen av utdanningene

Vår gjennomgang av utdanningstilbudene innen veiledning viser at utdanningene er til dels ulikt organisert, både når det gjelder målgrupper for utdanningene, forhold mellom teori og praksis, organisering av undervisningen og faglitteraturen som er lagt til grunn for kursene. Vi vil nå se nærmere på variasjonen i organiseringen og trekke frem funn både fra dokumentstudiene, fra førmålingen blant studenter, samt fra casebesøkene.

6.2.1 Studiesteder som tilbyr studiepoenggivende kurs i veiledning

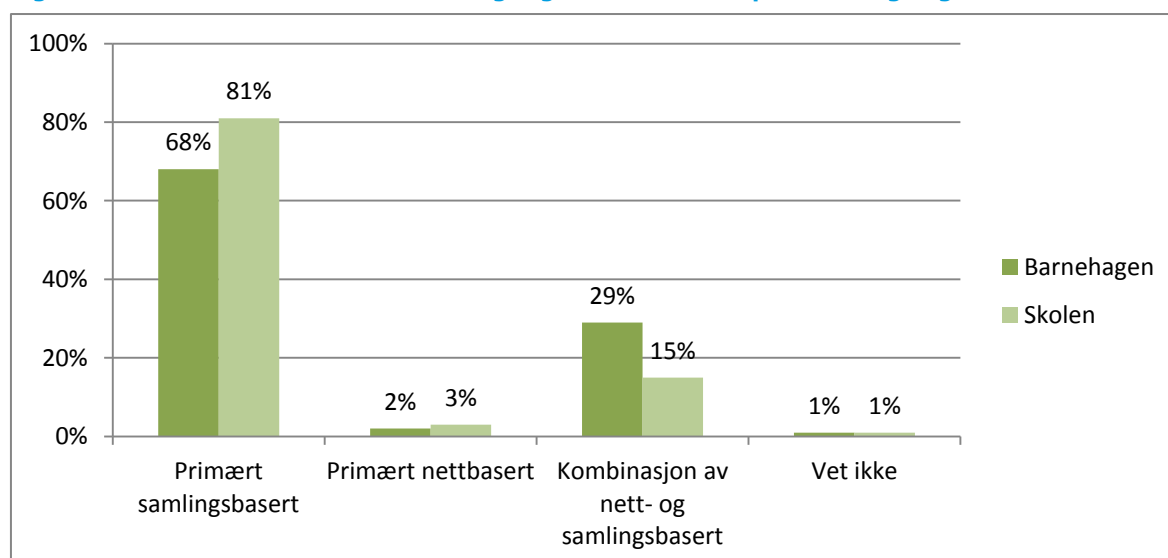
Av de 20 utdanningsinstitusjoner som er representert i det nasjonale nettverket for veilederutdanningene, er det i skoleåret 2015/2016 i alt 16 studiesteder som tilbyr studier i veiledning. 14 av disse har oppstart høsten 2015, mens 2 har oppstart i januar. Årsaken til at det ikke gjennomføres studier ved alle studiesteder, er blant annet at man flere steder strever med tilstrekkelig rekruttering.

Basert på den informasjon vi har fått fra UH-sektoren, ser vi at Universitet i Oslo er største tilbyder av veilederutdanning kun rettet mot lærere, mens Universitetet i Tromsø er en stor tilbyder av veilederutdanning til ansatte i både barnehage og skole. Størrelsen på veilederutdanningene ved disse utdanningsinstitusjonene er ikke overraskende, gitt institusjonenes størrelse for øvrig. Samtidig er det interessant å se at også mindre utdanningsinstitusjoner som både Høgskolen i Telemark og Høgskolen i Stord/Haugesund er store tilbydere av veilederutdanning til ansatte i både barnehage og skole, med et relativt høyt antall studenter på disse kursene. Samtidig finnes det flere mindre institusjoner som også har et relativt lite antall studenter innen veiledning, slik som Høgskolen i Nesna.

6.2.2 Organisering av undervisningen

En gjennomgang av studietilbudene viser at veilederutdanningene er til dels ulikt organisert. Flertallet er primært samlingsbasert, fåtallet er primært nettbaserte, og noen tilbud er en kombinasjon av samlings- og nettbaserte. Figuren under viser hvordan studiene er organisert, basert på svarfordelingen i «førmålingen» mot årets deltagerkull på veilederutdanningene.

Figur 6-1: Hvordan er studiet i veiledning organisert? Fordelt på barnehage og skole.



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehaugen, n=116

Som figur 6-1 over viser, oppgir hovedandelen av studentene at veiledningsstudiene de skal ta primært er samlingsbasert. Mens 68 prosent av de ansatte i barnehaugen har samlingsbaserte studier, har hele 81 prosent av lærerne det samme. Det er en liten andel av respondentene som oppgir at studiene primært er nettbaserte, kun 2 og 3 prosent, mens kombinasjonen av nett- og samlingsbaserte studier ser ut til å være vanligere blant ansatte i barnehaugen enn i skolen.

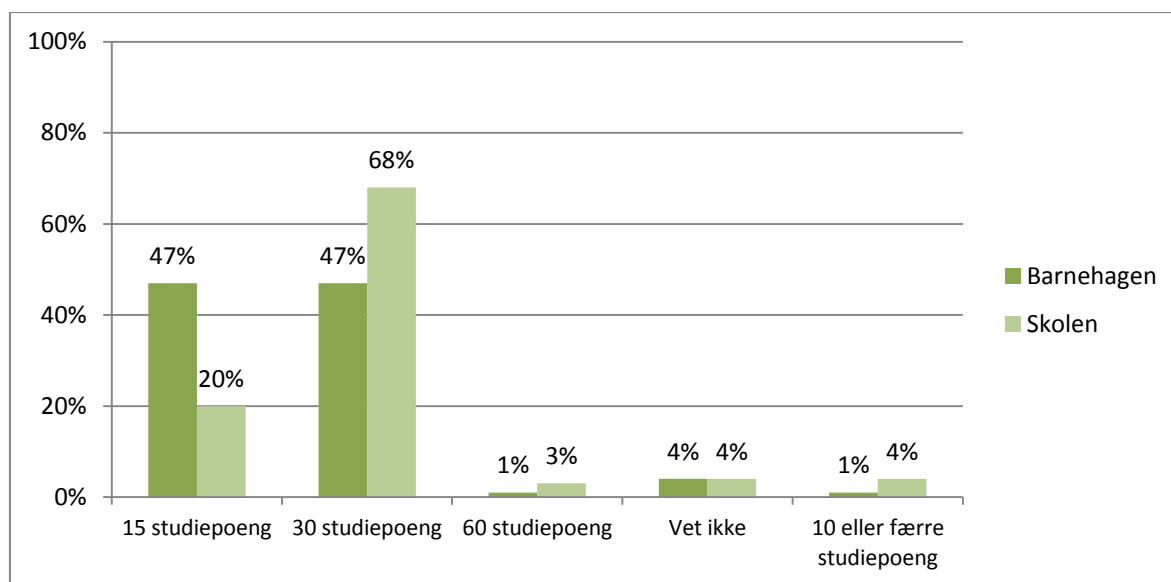
6.2.3 Omfang av studiene

I forslag til rammer for utdanningene fremkommer det som nevnt at veilederutdanningene skal bestå av 30 studiepoeng, som *eventuelt* kan inndeles i 2 moduler á 15 studiepoeng.

En gjennomgang av studietilbudene viser at veilederutdanningene, med kun et par unntak, består av 30 studiepoeng. Videre viser gjennomgangen at flertallet (ikke unntaket) har organisert utdanningen i to moduler á 15 studiepoeng. Innholdet i de to modulene varierer mellom utdanningsinstitusjonene. Hovedskillet er at noen har én praktisk rettet modul og én teoretisk rettet modul, mens andre har jevn kombinasjon av praksis og teori i begge moduler.

Figur 6-2 under viser en oversikt over hvor mange studiepoeng årets deltakere på veilederutdanningene planlegger å gjennomføre.

Figur 6-2: Hvor mange studiepoeng planlegger du å gjennomføre i veilederutdanningen? Fordelt på barnehage og skole



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=116

Som vi ser av figuren over, svarer totalt 94 prosent av respondentene i barnehagen at de planlegger å ta enten 15 (47 prosent) eller 30 (47 prosent) studiepoeng. Fire prosent svarer at de ikke vet. Når det gjelder ansatte i skolen, svarer 68 prosent at de planlegger å ta 30 studiepoeng, mens 20 prosent svarer at de skal ta 15 studiepoeng. Også her er det fire prosent av respondentene som svarer at de ikke vet. Det er med andre ord en større andel av de ansatte i skolen, som planlegger å ta 30 studiepoeng, enn i barnehagen. Denne forskjellen er statistisk signifikant. Det er videre signifikant flere i barnehagen som planlegger å ta 15 studiepoeng.

Funnene som fremstilles i figur 6-2 må tolkes med noe forsiktighet. Det kan tenkes at noen av respondentene i utvalget som er i gang med modul 2 (og følgelig har gjennomført 15 studiepoeng fra før), svarer at de planlegger å gjennomføre «kun» 15 studiepoeng i denne omgang. Denne gruppen vil i så fall likevel gjennomføre 30 studiepoeng totalt. Det kan også tenkes at enkelte har svart at de planlegger å gjennomføre 15 studiepoeng *på nåværende tidspunkt*, mens de på sikt kan tenke seg å gjennomføre 30 studiepoeng. Dette er vanskelig å vite sikkert. I vårt utvalg er det ingen vesentlige forskjeller i besvarelsene mellom de som har veilederutdanning fra før og de som ikke har det. Det er heller ikke vesentlige forskjeller i besvarelsene avhengig av om man er veileder i dag eller ikke. Dette tyder på at en god del, særlig i barnehagen og i alle fall i første omgang, planlegger å avgrense studiet til 15 studiepoeng.

6.2.4 Målgruppe for utdanningene

Et av elementene som skiller de ulike veilederutdanningene fra hverandre, handler om hvilke yrkesgrupper utdanningen er rettet mot. Noen av utdanningene er kun rettet mot ansatte i skole eller kun mot barnehage, noen er rettet mot ansatte i skole og barnehage, mens andre er åpne for alle yrkesgrupper.

Vår gjennomgang av veilederutdanningene viser at de fleste utdanningene er rettet mot ansatte i barnehage og skole. Kun et fåtall er åpent også for andre yrkesgrupper. Omkring halvparten av tilbyderne oppgir at målgruppen for studiene er *både* ansatte i barnehage og skole. De resterende har rettet studiet kun mot ansatte i barnehage eller kun mot ansatte i skole.

Her er det verdt å nevne at informantene fra utdanningsinstitusjonene som deltok i caseundersøkelsen har ulike synspunkter på om utdanningene bør rettes mot én eller flere yrkesgrupper.

En representant for et av studietilbudene sier følgende:

«Veldig spennende når studentene jobber i grupper og møter folk med annen bakgrunn. Kjenner til en veileder fra barnehage som skal veilede ungdomsskolelærere. En veileder er god til veiledning uansett om man kan jobben til den man veileder».

Representant for veiledningsstudiet

Ved en annen utdanningsinstitusjon opplyses det derimot om at man tidligere hadde en veilederutdanning som *ikke* var yrkesrettet. Informanten sier videre at man så behov for en veilederutdanning som var rettet direkte mot ansatte i barnehage og skole og som var tilpasset disse yrkesgruppene. De løste seg derfor ut av samarbeidet om den yrkesuavhengige veilederutdanningen og opprettet en ny utdanning rettet mot barnehage og skole i tillegg til den yrkesuavhengige veilederutdanningen. En annen representant for utdanningene er, som tidligere nevnt i rapporten, tydelig på at muligheten for profesjonsretting av veilederutdanningen svekkes dersom målgrupper slås sammen, og velger derfor å tilby kurs kun rettet mot ansatte i den ene sektoren.

6.2.5 Undervisere

På samme måte som at det er ulike synspunkter på hvorvidt det er hensiktsmessig at studentene representerer samme yrkesgruppe, fremkommer det også ulike synspunkter på hvorvidt underviserens faglige bakgrunn er sentral for utbytte av utdanningen. Synspunkter knyttet til underviserens bakgrunn vil kunne ha sammenheng med hvordan man tolker veilederrollen og hvorvidt denne skal ha et yrkesrettet fokus.

6.2.6 Utøvelse av praksis

Alle utdanningsinstitusjonene inkluderer praksis som en del av veilederutdanningen. Det finnes noen eksempler på moduler innenfor veiledningsstudier som ikke har praksis. Dette knytter seg som regel til at studiet er oppdelt i to moduler, der en av modulene er teoretisk rettet og den andre er praksisrettet.

Praksis gjennomføres enten ved egen arbeidsplass, ved ekstern arbeidsplass eller som rollespill eller tilsvarende under samlinger ved studiestedene.

Informanter fra utdanningsinstitusjonene er enige om at praksis er et viktig element i veilederutdanningen. En representant for en av veilederutdanningene sier at det hadde vært ønskelig med mer fokus på praksis i deres studietilbud. Videre anslår informanten at omkring 60-

70 prosent av studiet er teoretisk. Ved en annen utdanningsinstitusjon opplyser en av informantene om at de har jevn fordeling mellom teori og praksis og at de ønsker et stort fokus på praksisen. Ved en tredje utdanningsinstitusjon legges det også stor vekt på det praktiske i utdanningen, og informanten sier følgende:

«- Vektlegger at studiet skal være en kvalifikasjon til å veilede. Praksisperiodene skal brukes til operativ veiledning, [studenten] får ansvar for individuelle veiledninger og gruppebaserte veiledninger. - Skal være utøvende. Legger vesentlig vekt på dette i studiet – veilederen må få møte seg selv i rollen som veileder».

Representant for veilederutdanning

6.2.7 Litteratur

En gjennomgang av pensum for veilederutdanningene viser store variasjoner mellom pensumlistene. Av totalt 173 oppgitte bøker og artikler på litteraturlistene, er det kun 25 bøker eller artikler som står på pensumlisten hos mer enn én utdanningsinstitusjon. Av disse 25, er det 11 bøker eller artikler som står på litteraturlisten hos tre eller flere veiledningsutdanninger. Flere av studiestedene oppgir også å ha en ordning der studentene skal finne egen litteratur til deler av litteraturlisten. Hvilken litteratur studentene i disse tilfellene velger, er det ikke utarbeidet oversikt over.

Videre viser gjennomgangen av litteraturlistene at veilederutdanningene som er rettet mot barnehageansatte har lagt vekt på litteratur som omhandler barnehager spesielt i større grad enn veiledning generelt.

I intervjuer med to ansatte ved en av utdanningsinstitusjonene fremkommer det at det finnes noen sentrale forskere og elementære modeller innen veiledningsfaget. Blant annet trekkes Handal, Lauvås, Mathisen og Bjørndal frem som sentrale forfattere. Vår gjennomgang av litteraturlistene viser at disse forfatterne i dag kun står på litteraturlisten hos noen av utdanningsinstitusjonene. Av disse, er det Handal og Lauvås som er representert på litteraturlisten ved flest utdanningsinstitusjoner, og gjennomgangen viser at 6 av utdanningsinstitusjonene har disse forfatternavnene på sine lister.

Det er viktig å fremheve at tankegodset til disse forfatterne kan ligge til grunn i andre forskningsarbeider og at litteraturlisten i så måte ikke gir en tilstrekkelig god oversikt over hvorvidt variasjonen i teoriene og modellene studentene presenteres for er stor eller liten. Ettersom universitets- og høgskolesektoren også oppfordres til å benytte egen forskning i undervisningen, vil også dette kunne medføre et større antall og variasjoner i forfatterne på de enkelte litteraturlister.

I samtale med nettverket for veilederutdanningene fremkommer det at det er kommet betydelig mer forskning på veiledningsområdet de senere år og at dette også kan forklare et økt mangfold og variasjon i litteraturlistene.

6.2.8 Avsluttende vurdering

De fleste eksamener er skriftlig innlevering, og det varierer om deltakerne får Bestått/Ikke Bestått eller tallfestet karakter.

6.3 Oppsummering

Utdanning i veiledning følger som nevnt rammer fastsatt av Kunnskapsdepartementet. I følge rammene er formålet med studiene å bidra til kvalifisering av lærere som skal være veiledere for nytilsatte/nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Praktisk veiledning skal stå sentralt i studiet. Det ligger et forholdsvis stort handlingsrom for tilbydere av utdanningen innenfor de nevnte rammer, og vi finner at utdanningsinstitusjonene har benyttet seg av dette handlingsrommet.

Utdanningene er til dels ulikt organisert, både med hensyn til målgruppe, forholdet mellom teori og praksis, organisering av undervisning, samt hvilken faglitteratur som benyttes. De fleste av studiene er primært samlingsbaserte. Samtidig oppgir en forholdsvis stor andel i barnehagen, å ha en kombinasjon av nettbaserte og samlingsbaserte studier. De fleste studietilbud består videre av 30 studiepoeng, og flertallet har organisert studiet i to moduler à 15 studiepoeng. Mens noen har en teoridel og en praksisdel, har andre blandet elementer av teori og praksis i begge moduler.

Videre viser førmålingen blant årets kull av studenter at det er signifikant flere i skolen som planlegger å ta 30 studiepoeng i veiledning. Motsatt er det signifikant flere i barnehagen som planlegger å ta kun 15 studiepoeng. De fleste studier er rettet mot ansatte i barnehage og skole, mens kun et fåtall er åpne også for andre yrkesgrupper. Noen tilbud retter seg kun mot skole, eller kun mot barnehage. Casestudien har vist at det er ulike syn på hvorvidt studiet bør rettes mot en eller flere yrkesgrupper.

7. UTBYTTET AV UTDANNINGEN

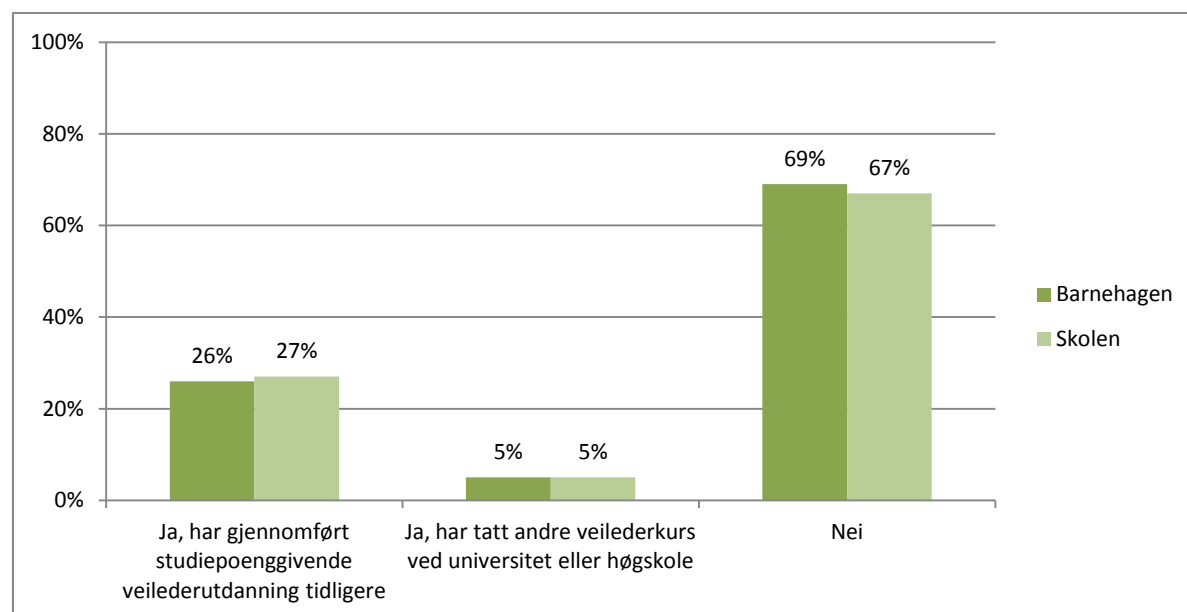
I denne delrapporten vil vi begynne å besvare evalueringens andre hovedproblemstilling: «Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?». Vi vil imidlertid ikke ha anledning til å trekke bastante konklusjoner om utbyttet av veilederutdanningen. Hovedvekten av datainnsamling og analyser i denne delen av oppdraget er lagt opp mot hovedrapporten høsten 2016. Funnene som presenteres her er basert på den gjennomførte førmålingen blant årets deltakere på veilederutdanningene, samt den første casestudien. I denne delrapporten gjengir vi informantenes uttrykk for utbyttet av veilederutdanningen, og vi benytter resultatene fra førmålingen både til å si noe om deltakernes forventninger og motivasjon for deltagelse på studiet og til å analysere interessante forskjeller i besvarelsene mellom de helt «ferske» deltakerne og de deltakerne som faktisk har studiepoenggivende veilederkurs fra før.

7.1 Tidligere erfaring

Studentene som har besvart førmålingen er blitt spurt om tidligere erfaring med veiledning. Tidligere erfaring knytter seg både til tidligere gjennomførte studier i veiledning, samt til tidligere erfaring som veileder. Vi har gjennomgående analysert forskjellene mellom de som har veilederutdanning fra før og de som ikke har slik utdanning fra tidligere, ettersom forskjeller i besvarelser kan peke mot og indikere hvilket utbytte de har fått av studiet.

Figuren nedenfor viser andelen respondenter fra førmålingen som tidligere har gjennomført studier i veiledning.

Figur 7-1: Har du gjennomført studier i veiledning tidligere? Fordelt på barnehage og skole

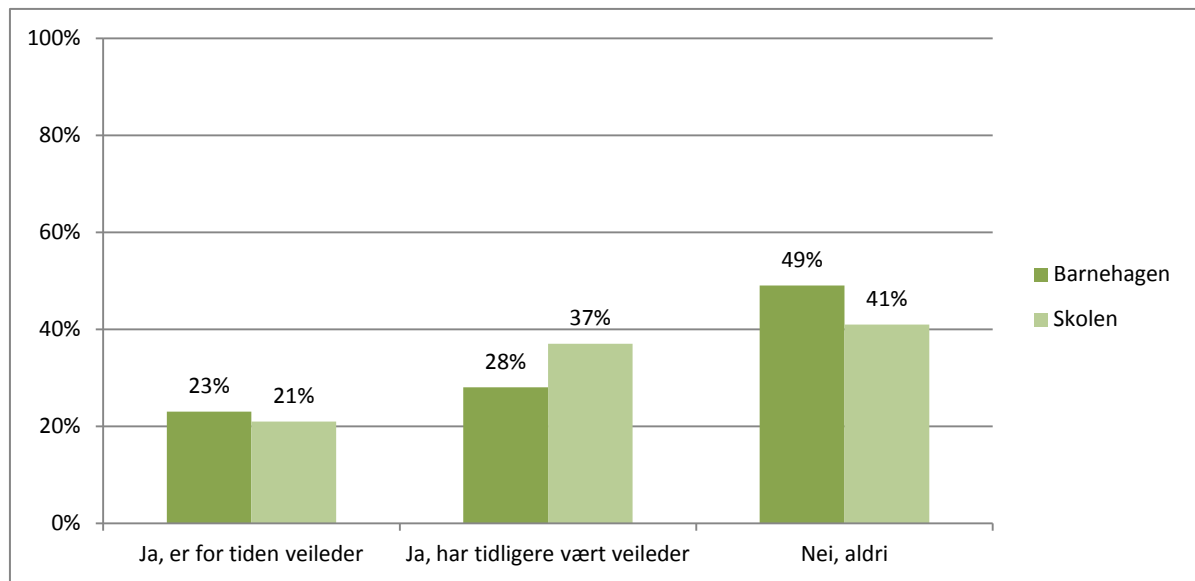


Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skole, n=164 / Barnehage, n=116

Som vi ser av figur 7-1, har 26 og 27 prosent av henholdsvis barnehagelærerne og lærerne tidligere gjennomført studiepoenggivende veilederutdanning. Fem prosent har tidligere tatt andre veilederkurs ved universitet eller høyskole, mens flertallet, mellom 67 og 69 prosent, ikke har tatt veilederutdanning tidligere. Om lag 2/3 av respondentene har med andre ord ikke gjennomført studier i veiledning før.

I tillegg til at en forholdsvis stor andel har gjennomført studier i veiledning tidligere, har flere også praktisert som veiledere før. Figuren nedenfor viser andelen av respondenter fra førmålingen som enten tidligere har vært eller som for tiden er veiledere for nyutdannede barnehagelærere/lærere.

Figur 7-2: Har du tidligere vært, eller er du for tiden, veileder for nyutdannede barnehagelærere/lærere? Fordelt på barnehage og skole



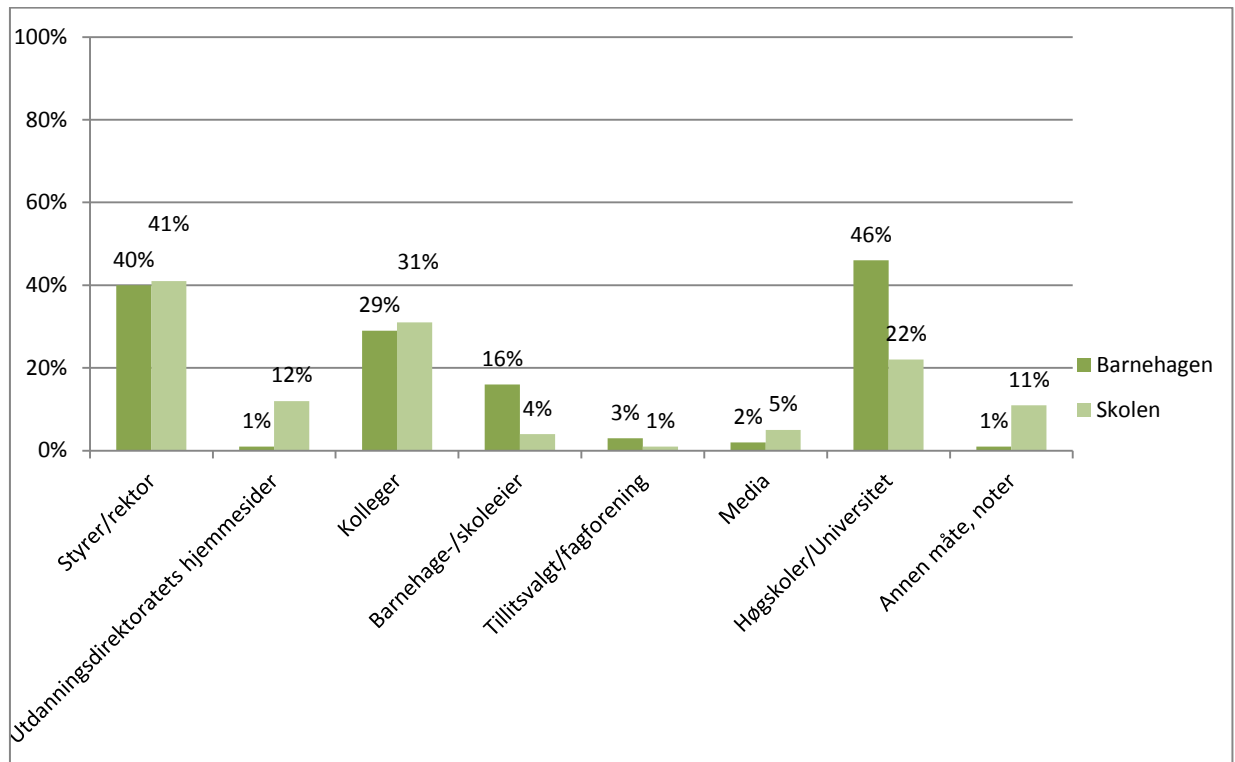
Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=164 / Barnehagen, n=116

Figur 7-2 viser at 51 prosent av barnehagelærerne og 58 prosent av lærerne tidligere har vært eller for tiden er veiledere. I underkant av halvparten av respondentene (45 prosent av totalen) oppgir at de ikke tidligere har vært veileder for nyutdannede, nytilsatte. Tallet er noe høyere for ansatte i barnehagen (49 prosent) enn for ansatte i skolen (41 prosent).

7.2 Veiledernes motivasjon for å søke utdanningen

I de følgende avsnittene, skal vi se på noen spørsmål som samlet sett kan tenkes å si noe om veiledernes motivasjon for å søke på utdanningen. Evalueringen viser at studentene som søker veilederutdanning i all hovedsak tar initiativ til å søke veilederutdanning selv og at de har store forventninger til utdanningen. Aller først ser vi på hvordan respondentene har fått kjennskap til veilederutdanningen.

Figur 7-3: Hvordan fikk du kjennskap til veilederutdanningen? Fordelt på barnehage og skole

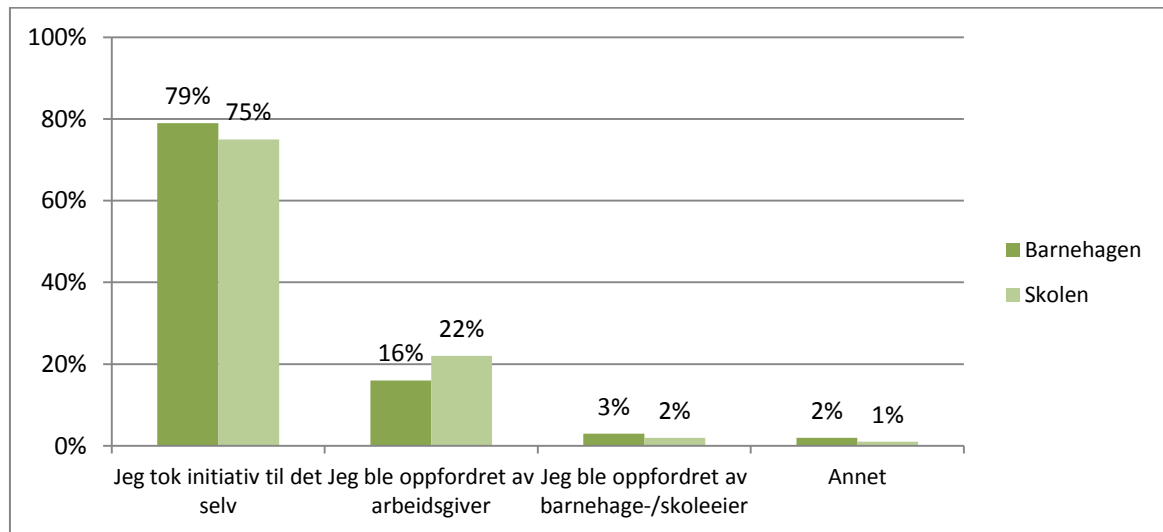


Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førstillingen»). Skolen, n=163 / Barnehagen, n=116

Figur 7-3 viser at flere kanaler er sentrale når det gjelder å spre informasjon om veilederutdanningene. Vi ser at både lærere og barnehagelærere i stor grad har fått kjennskap til utdanningen gjennom styrer/rektor. Videre har 46 prosent av barnehagelærerne fått informasjon via høgskole/universitet. Det samme gjelder for 22 prosent av lærerne. Denne forskjellen er statistisk signifikant. 31 prosent av lærerne og 29 prosent av barnehagelærerne har fått kjennskap til studiet gjennom kolleger. Videre har 16 prosent av ansatte i barnehagen fått kjennskap til studiet via barnehage-/skoleeier, mot kun 4 prosent av ansatte i skolen. Denne forskjellen er statistisk signifikant. Det er også signifikant flere i skolen som har fått kjennskap til studiet gjennom Utdanningsdirektoratets hjemmesider. Som man ser av figuren, er det mindre vanlig å få kjennskap til studier gjennom tillitsvalgt/fagforening og gjennom media. Studentene som har svart at de har fått informasjon på annen måte, oppgir blant annet at de har funnet frem til informasjonen selv, fått informasjon gjennom venner eller gjennom andre kanaler.

Figuren under knytter seg mer direkte til studentenes motivasjon og viser hvem som tok initiativ til at studentene søkte seg til veilederutdanningen.

Figur 7-4: Hvem tok initiativ til at du søkte veilederutdanning? Fordelt på barnehage og skole



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=163 / Barnehagen, n=116

Som man kan lese av figur 7-4 over, tok hovedandelen av deltakerne selv initiativ til å søke veilederutdanning. Dette viser at motivasjonen for å søke utdanningen primært ligger hos studentene selv og ikke hos arbeidsgiver. Andelen som svarer at de selv har tatt initiativ til å søke seg til utdanningen, er noe høyere for ansatte i barnehagen (79 prosent) enn for ansatte i skolen (75 prosent). Tilsvarende er det noe vanligere at ansatte i skolen oppfordres til å søke veilederutdanning av arbeidsgiver, sammenlignet med hva det er i barnehagen.

Tallene viser at de som er veiledere i dag i mindre grad har tatt initiativ til å søke veilederutdanning selv enn de som *ikke* er veiledere i dag. Denne forskjellen er statistisk signifikant. Vi vet at noen arbeidsgivere stiller krav om at veiledere skal ha formell veilederutdanning, mens andre ikke stiller krav til dette. Funn i førmålingen tyder på at et slikt krav er vanligere i barnehagen enn i skolen (se figur 7-5 under).

I forlengelse av dette, tyder også funn fra casestudien på at motivasjonen til å søke utdanning for enkelte, kan ligge i at det stilles krav om utdanning for å utøve veilederrollen. En av veilederne som er intervjuet i casestudien opplyser at mange ved hennes arbeidssted søkte seg til utdanningen da det blir stilt krav om at praksislærere skulle ha veilederutdanning.

Informanten sier følgende:

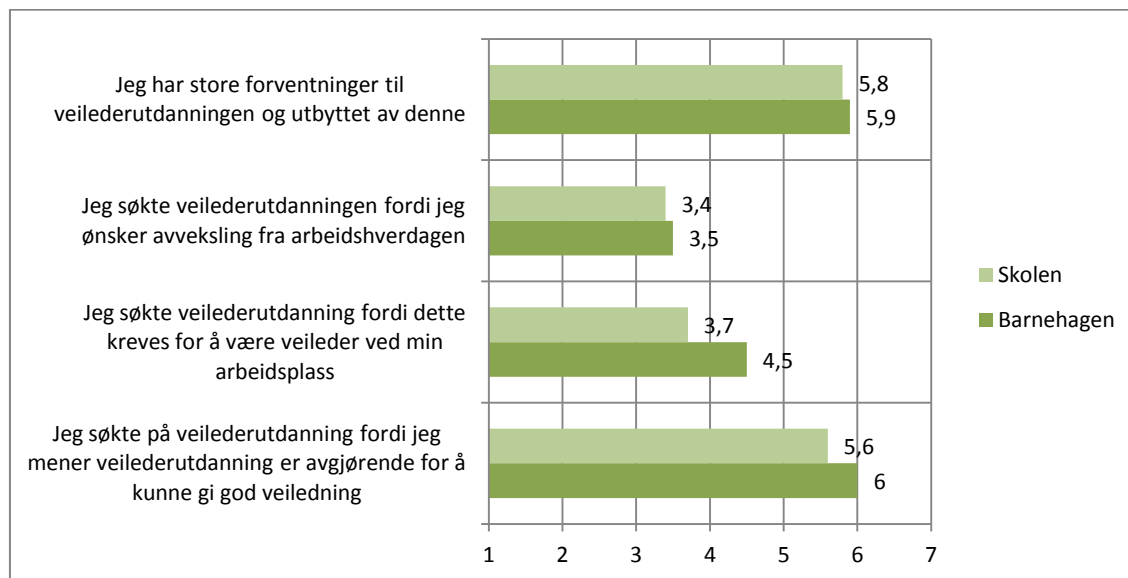
«- Har vært et krav om at praksislærere skal ha 15 studiepoeng og da ble det mange som tok utdanningen»

Veileder skole

Videre tyder funn fra casestudien på at motivasjonen til å ta veilederutdanning kan øke dersom man er flere fra samme arbeidsplass som tar studiene sammen. Den indre og ytre motivasjonen for å delta vil det være interessant å forfølge nærmere i den neste caserunden, og den endelige rapporten. En antakelse kan være at kvaliteten på studiene vil kunne påvirkes dersom deltakerne *må* på kurs, heller enn at deltakerne har vært drevet av en indre motivasjon og har *ønsket* å ta kurset selv.

Respondentene har i spørreundersøkelsen også blitt bedt om å ta stilling til en rekke påstander som ytterligere kan belyse deres motivasjon for å søke utdanningen. Figur 7-5 under viser hvordan respondentene, på en skala fra 1-7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig, har svart på disse påstandene. Av hensyn til framstillingen, er det gjennomsnittsskårene som vises i figurene i rapporten – jo høyere skåre, desto mer positive svar. For detaljer i svarfordelingene viser vi til eget tabellvedlegg.

Figur 7-5: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=161 / Barnehagen, n=115

Figuren over tyder på at motivasjonen for å søke veilederutdanning i stor grad knytter seg til studentenes forventninger til utdanningen og den antatte effekten utdanningen vil ha på deres utøvelse av veilederrollen.

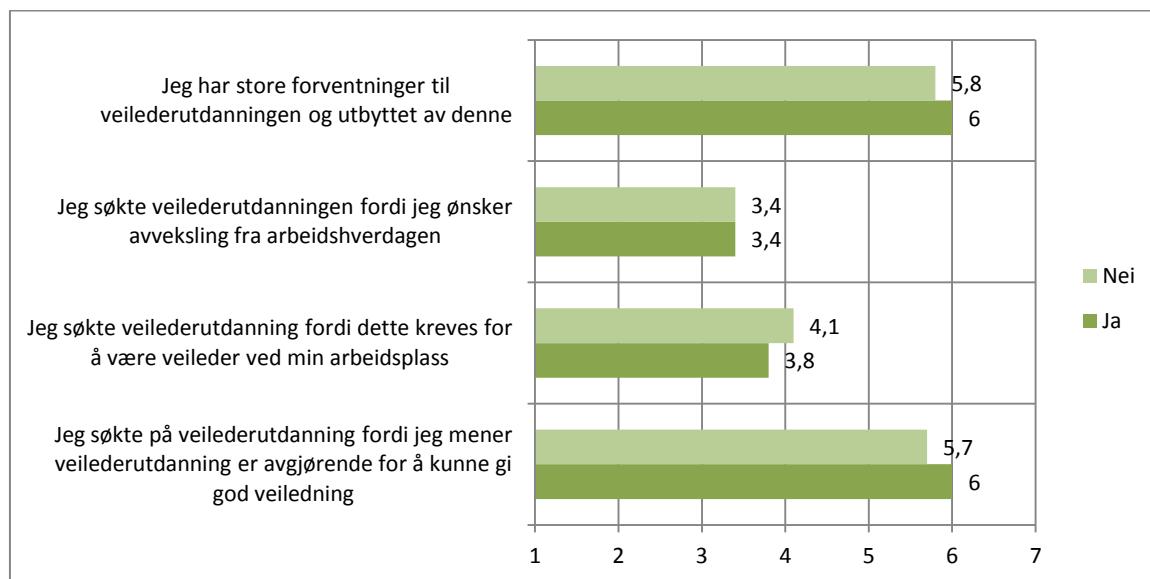
Besvarelsene viser at både ansatte i barnehage og skole har store forventninger til veilederutdanningen og utbyttet av denne. Det er små forskjeller mellom de to gruppene.

Videre svarer begge grupper at de har søkt på veilederutdanning fordi en slik utdanning oppleves å være avgjørende for å kunne gi god veiledning. Ansatte i barnehagen er mer enig i dette enn hva lærerne er. Forskjellen er statistisk signifikant. På spørsmål om de søker veilederutdanning fordi det kreves for å være veileder på arbeidsplassen, svarer begge grupper mer nøytralt, men ansatte i barnehagen sier seg i større grad enig i dette enn lærerne. Også denne forskjellen er statistisk signifikant, noe som altså kan bety at det er vanligere å stille krav til formell kompetanse hos veiledere i barnehage, sammenlignet med i skolen.

Respondentene er i mindre grad enige i at de søker veilederutdanning fordi de ønsker avveksling fra arbeidshverdagen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene.

Figuren på neste side viser de samme påstandene om motivasjon som over, men denne gang fordelt på om studentene har gjennomført studier i veiledning tidligere («Ja» i figuren) eller ikke («Nei» i figuren).

Figur 7-6: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har studier i veiledning fra tidligere (Ja) eller ikke (Nei). Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

Som vi ser av figur 7-6 over, har både de som tidligere har og ikke har gjennomført veilederutdanning, i gjennomsnitt store forventninger til veilederutdanningen og utbyttet av denne. De som har studier i veiledning fra tidligere, er i gjennomsnitt mer enig i dette utsagnet, sammenlignet med de som ikke har slike studier fra før. De som har studier i veiledning fra før, sier seg også mer enige i at de søker på veilederutdanning fordi de mener det er avgjørende for å kunne gi god veiledning. For disse to påstandene, er det imidlertid forskjellene mellom de som har tatt studier i veiledning før og de som ikke har tatt dette innenfor feilmarginene og må tolkes med forsiktighet.

Figuren viser videre at de som har studier i veiledning fra før, er mindre enig i at de søker veilederutdanning fordi det kreves for å være veileder på arbeidsplassen. Denne forskjellen er statistisk signifikant og kan tyde på at de som har studier i veiledning fra tidligere i stor grad er drevet av egen motivasjon.

En av veilederne som ble intervjuet i den første caserunden sier følgende om egne forventninger til og motivasjon for å søke seg til studiet:

«Jeg liker ting som er direkte anvendbart og matnyttig, samtidig ønsket jeg et overordnet perspektiv, men jeg hadde ikke språket til å uttrykke det. Det hadde jeg lyst på. Som veileder tidligere opererte jeg med instinkt og magesfølelse.»

Veileder ungdomsskole

Hovedinntrykket fra førmålingen og casestudien er at de fleste deltakerne på kursene er drevet av en indre motivasjon og et ønske om å bli bedre eller gode veiledere for nyutdannede. I en del tilfeller vil det likevel være slik at arbeidsgiver krever at man tar kurset før man kan gå inn i veilederrollen på arbeidsplassen, og da er det rimelig å anta at den indre motivasjonen i det minste drives noe mer i bakgrunnen.

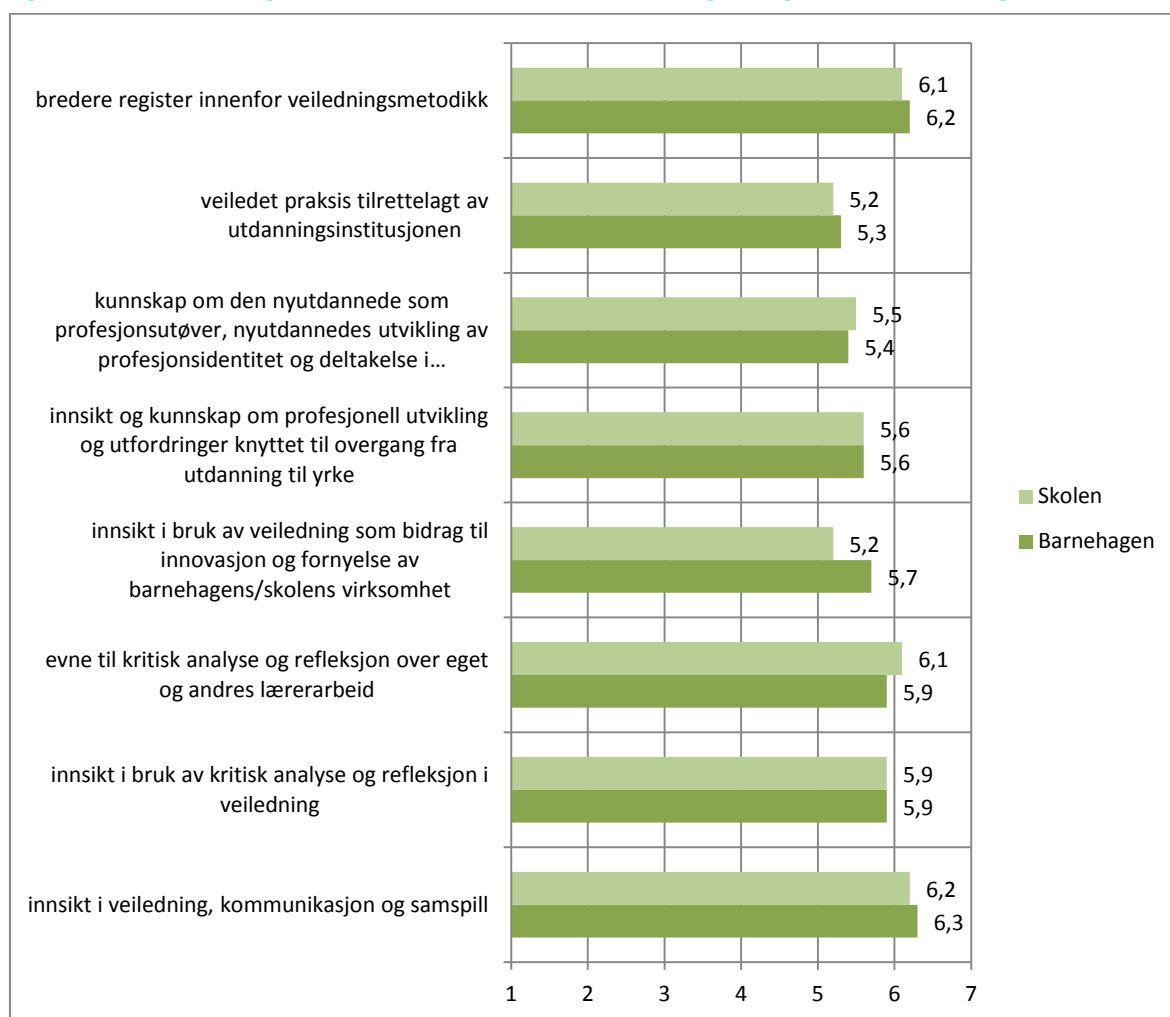
7.3 Veiledernes forventninger

I de neste avsnittene, skal vi se på veiledernes forventninger til utdanningen og til egen mestring, samt syn på ulike aspekter ved veilederrollen. Funnene baserer seg altså på førmålingen blant årets kull på veilederutdanningene, samt på intervjuer med veiledere i casestudien.

7.3.1 Forventninger til utbyttet

Vi skal først se på forventninger til utdanningen og utbytte av denne. Figuren under viser hvordan respondentene stiller seg til en rekke påstander om forventninger til veilederutdanningen de skal delta på, fordelt på ansatte i skole og barnehage.

Figur 7-7: I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad



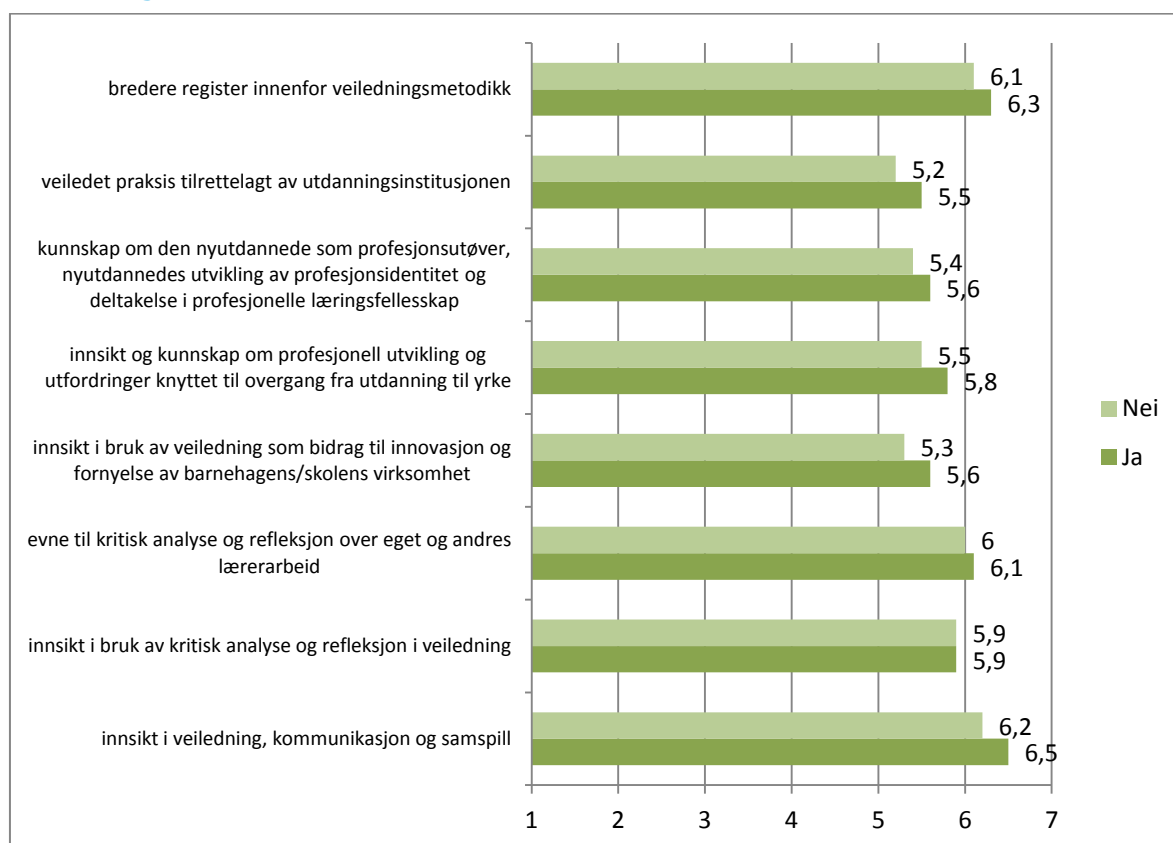
Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

Figuren over viser at respondentene i snitt har forholdsvis høye forventninger til hva utdanningen i veiledning skal gi dem. Figuren viser videre at ansatte i barnehage og skole er forholdsvis samstemte og det er lite forskjeller å spore i svarene på alle disse påstandene. Det er noe større forskjeller i svarene på påstanden om utdanningen vil gi *innsikt i bruk av veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av skolens/barnehagens virksomhet*. Barnehagelærerne sier seg i større grad enige i dette, sammenlignet med lærerne. Forskjellen er statistisk signifikant.

Ser vi nærmere på resultatene, har respondentene i gjennomsnitt høyest forventninger til at utdanningen skal gi et *bredere register innenfor veiledningsmetodikk, gi evne til kritisk analyse og refleksjon over eget andres lærerarbeid, samt innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill*.

I figuren nedenfor fremstilles de samme spørsmålene som over, men fordelt på de som tidligere har tatt studier innen veiledning («Ja» i figuren) og de som ikke har denne studieerfaringen fra før («Nei» i figuren). Her finner vi noen interessante forskjeller:

Figur 7-8: I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende, fordelt på om man har studier i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

Ser man på figuren og fordelingen av svar over, ser man at de som har studier i veiledning fra tidligere, i gjennomsnitt sier seg mer enig i påstandene om forventninger, sammenlignet med de som ikke har slike studier fra før. For de to øverste påstandene, svarer de som ikke har studier i veiledning fra før, signifikant mer nøytralt enn de som har veilederutdanning fra før. De er med andre ord og naturlig nok mer usikre på hva de kan forvente seg av utdanningen. De som har studier i veiledning fra før, har signifikant større forventninger til at studiet skal gi veiledet praksis tilrettelagt av utdanningsinstitusjonen. Dette kan ha sammenheng med at denne gruppen har erfart at utdanningsinstitusjonene har tilrettelagt for dette ved gjennomføring av tidligere studier. For den siste påstanden, forventninger til at utdanningen skal gi innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill, er de som har studier i veiledning fra før, signifikant mer enige i påstanden. Funnene tyder dermed på at tidligere erfaringer fra veiledningsstudier øker enkelte forventninger til studiet. Funnene kan også tolkes som at tidligere studier i veiledning oppleves å gi endel gode erfaringer og økt kunnskap (utbytte) innenfor flere av disse områdene.

De kvalitative funnene i casestudien støtter disse funnene fra førmålingen. Veilederne vi har intervjuet opplever at veilederutdanningen gir et positivt bidrag til utøvelse av rollen, og at de har hatt godt utbytte av veilederutdanningen. En av veilederne påpeker også at veilederkompetansen har en «spillovereffekt» i organisasjonen (jf. avsnitt 4.4). Vedkommende sier følgende:

«Jeg mener at det er et stort pluss at flere har veilederkompetanse. Ta perspektiver, lytte, reflektere. Tror veiledningen bevisstgjør på en annen måte. Ting man vet, men som går i glemmeboka som man kan bruke. Helt enig i at det bidrar på mange arenaer i skolen.»

Veileder skole

Samtidig påpeker en annen veileder at det også er rom for forbedring og fornyelse av utdanningene, for at veileder i større grad skal kunne møte de nyutdannedes behov knyttet til aktuelle utfordringer i arbeidssituasjonen:

«Ja, det var et godt opplegg. Det var praktisk rettet mot det vi skulle gjøre og vi fikk lært oss en del teknikker og arbeidsmåter som vi har brukt masse (...).

Men det var for snilt. Utfordringene er nok større enn det høyskolene tror. Jeg tror høyskolene kunne hatt mer om samarbeid med barnevern og andre instanser, og klasseledelse. Det har forandret seg så mye. Hverdagen til lærere har forandret seg i forhold til det å bruke tid på elevatferd (...).

Respekten for voksne har endret seg i negativ retning.»

Veileder skole

Når vi ber om at veilederne beskriver på hvilken måte veilederutdanningen har medført et utbytte, peker de på at utdanningen har endret både deres forståelse av og utøvelse av veilederrollen. Videre antyder funn fra casestudien at et godt utbytte av utdanningen blant annet handler om at praksis og teori kombineres på en god måte. I intervjuene fremhever veilederne at et teoretisk grunnlag er nødvendig for forståelsen av veilederrollen, mens praksis er nødvendig for å utføre veiledningen på en god måte. Kombinasjonen av praksis og teori oppleves med andre ord å være svært viktig for opplevd utbytte. Følgende sitat illustrer dette synet:

«- Blandingen av det direkte matnyttige og det å få den overordnede kunnskapen. Den miksen av det forskningsbaserte og det erfaringsbaserte.»

Veileder skole

Samtidig viser casestudien at forventninger til innhold, og med dette det opplevde utbyttet, varierer og er avhengig av den enkelte deltager, noe sitatene under illustrerer. Funn fra casestudien kan tyde på at ikke alle veilederutdanninger har funnet den rette balansen mellom

teori og praksis i de ulike modulene, og at det er ulike oppfatninger om nytten av den teoribaserte delen av studiet. En veileder sier følgende om modulen veilederen har gjennomført:

«Kunne kanskje være mer teori, men mulig det kommer i andre del.»

Veileder skole

En annen av veilederne gjennomførte først en modul som var praktisk rettet og deretter en profesjonsmodul som var teori- og forskningsrettet. Veilederen sier følgende om den teoretiske delen.

«Profesjonsdelen følte jeg bare var vas. Synes ikke dette var noe godt påfyll. Her skulle man skrive forskningsoppgave. Mye metodisk. Veiledningens rolle og sånn. Bruke tallene og knytte til forskning. Synes ikke det var så relevant til det jeg driver med nå.»

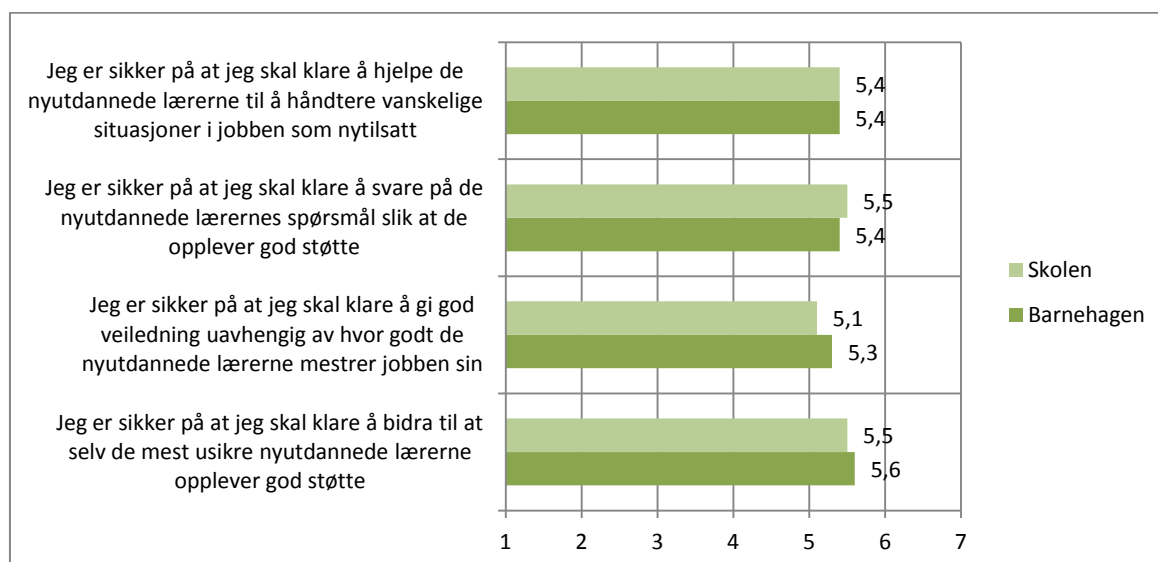
Veileder skole

Her etterlyses det altså både mer teori og mindre teori, og vi finner deltakere som fremhever den forskningsbaserte delen av studiene som noe positivt, og de som mener de har fått størst utbytte av praksisdelen. Sammenholder vi disse funnene i casestudien med de forventningene til utbytte som kommer til uttrykk i førmålingen, er det likevel tydelig at «miksen av det forskningsbaserte og det erfaringsbaserte» generelt er noe av det som settes pris på ved studiene i veiledning. Samtidig vil det altså være ulike oppfatninger om vektleggingen av de to elementene, noe som antakelig blant annet varierer med hvilken motivasjon man har søkt seg til veilederutdanningen med.

7.3.2 Forventninger til egen mestring

Vi vil nå se nærmere på studentenes forventninger til egen mestring av veilederrollen. Figuren under viser hvor enig eller uenig studentene er i en rekke påstander knyttet til mestring av rollen som veileder.

Figur 7-9: Mestringsforventninger- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad

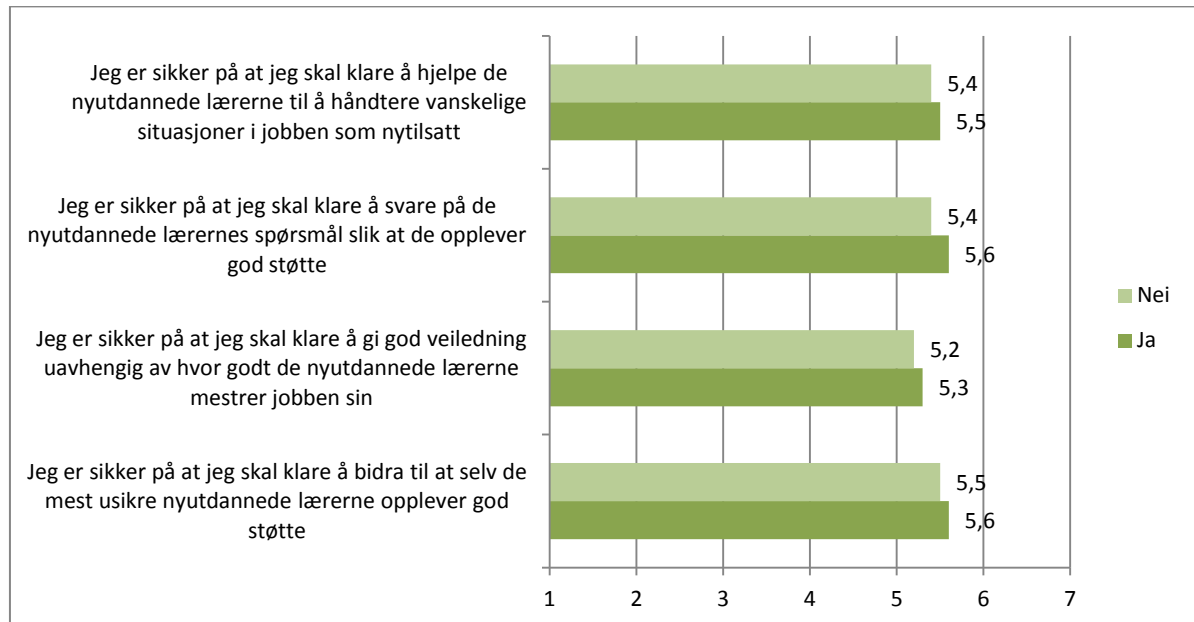


Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehaugen, n=117

Figur 7-9 viser at de to gruppene er forholdsvis samstemte og at de har et positivt syn og tro på egen mestring som veileder. Respondentene svarer i snitt høyest på den siste påstanden: *jeg er sikker på at jeg skal klare å bidra til at selv de mest usikre nyutdannede lærerne opplever god støtte*. De sier seg i minst grad enig i at de skal klare å *gi god veiledning uavhengig av hvor godt de nyutdannede mestrer jobben sin*, selv om gjennomsnittlig skåre også her ligger relativt høyt. Det er ingen signifikante forskjeller mellom de to gruppenes svar på disse påstandene.

Selv med høye skårer i førmålingen på disse utsagnene, vil det bli interessant å se om vi finner forskjeller i besvarelsene etter at studiet er gjennomført (ettermålingen). Eventuelle forskjeller i besvarelsene mellom de med og uten veilederutdanning fra før, kan gi en antydning allerede her. Figuren under viser de samme påstandene, fordelt på om man har studier i veiledning fra tidligere eller ikke.

Figur 7-10: Mestringsforventninger- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har studier i veiledning fra tidligere eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

Som vi ser av figur 7-10 over, sier de som har tatt utdanning i veiledning tidligere, seg jevnt over mer enig i alle de fire påstandene over. Forskjellene i gjennomsnittsskåre er relativt små, men likevel utenfor feilmarginene:

For de tre første påstandene, sier de som har tatt utdanning i veiledning før (og de som tidligere har vært veiledere), seg signifikant mer enig enn de som ikke har veilederutdanning fra før. Det kan tyde på at veiledningsutdanning påvirker respondentenes forventninger og tro på egen mestring i positiv retning.

Det er også interessant å se i bakgrunnstallene at de som er veiledere i dag, opplever større grad av usikkerhet her. De som er veiledere i dag, sier seg signifikant mer uenig i de samme påstandene. Dette kan være med på å forklare at de har valgt å søke seg til en veilederutdanning; de føler behov for kompetanseutvikling i rollen som veileder.

For påstand 4: *jeg er sikker på at jeg skal klare å bidra til at selv de mest usikre nyutdannede lærerne opplever god støtte*, fortøner svarene seg på samme måte. De som ikke har

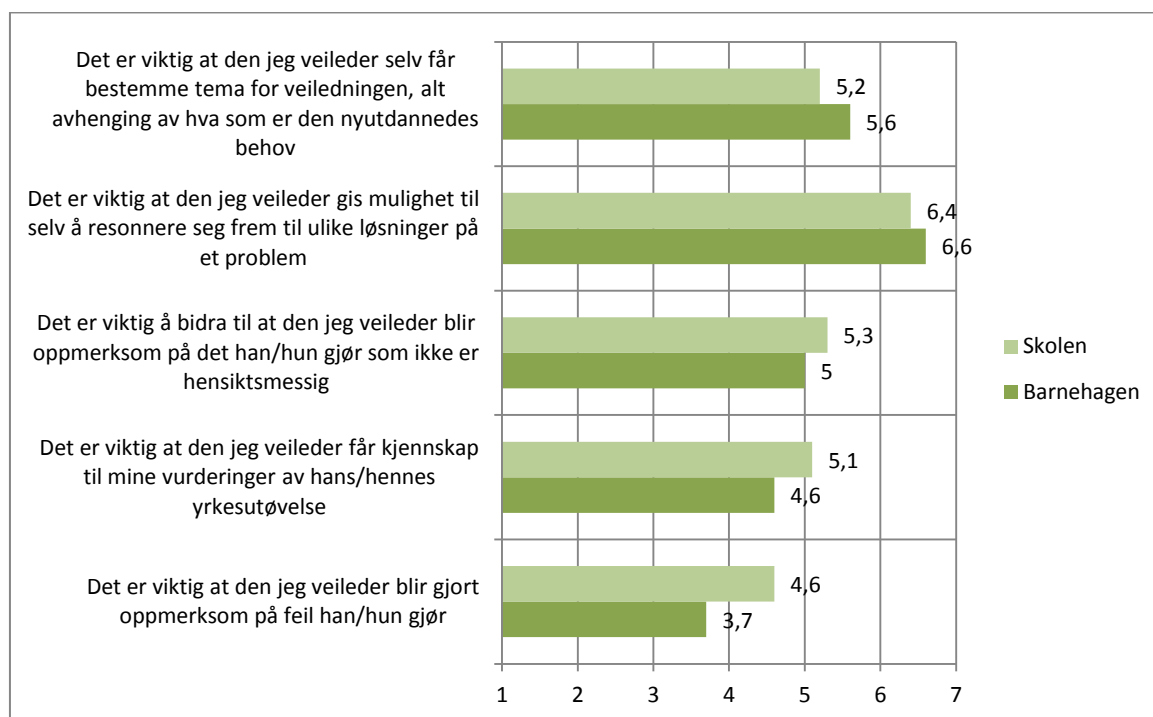
veilederutdanning fra før, svarer mer nøytralt. Forskjellen er statistisk signifikant. I tillegg finner vi signifikante forskjeller i bakgrunnstallene mellom de som er veiledere i dag og de som har vært veiledere før. De som er veiledere i dag er mer uenige i påstanden, mens de som har vært veiledere før, i større grad sier seg enig i at de vil bidra til at de mest usikre nyutdannede opplever god støtte. Funnene antyder altså at de som er veiledere i dag uten formell veilederkompetanse, og som nå har søkt seg til en veilederutdanning, er mer usikre på egen mestring i rollen enn de som har veilederutdanning fra før.

7.4 Veiledernes rolleforståelse

Veiledernes forståelse av veilederrollen vil ha betydning for hvordan den enkelte veileder utøver veilederrollen. Blant andre Lejonberg har vist at veiledning tolkes på ulike måter.⁵⁰ Begrepet «judgementoring», som er nærmere beskrevet i kapittel 2.3, beskriver en ikke-fordelaktig og potensielt skadelig form for veiledning, hvor veileder legger for mye av sine egne overbevisninger i evalueringen av den nyutdannede, noe som hemmer veilederforholdet og dets potensielle fordeler. I evalueringen skal vi se nærmere på hvordan veilederne forstår sin egen rolle som veileder og hvilken betydning veilederutdanning kan tenkes å ha for rolleforståelsen.

I figuren under skal vi se hvordan ansatte i skole og barnehage stiller seg til fem påstander om veilederrollen, på en skala fra 1 til 7, der 1 er i svært liten grad og 7 er i svært stor grad.

Figur 7-11: Vurdering/ utøvelse av veilederrollen. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

Figur 7-11 viser at lærere og barnehagelærere har ulikt syn på en del aspekter ved veilederrollen. Ansatte i barnehagen sier seg i større grad helt enig i de to første påstandene: *Det er viktig at den jeg veileder selv får bestemme tema for veiledningen* og *Det er viktig at den jeg veileder gis mulighet til selv å resonnere seg frem til ulike løsninger på et problem*. Forskjellene

⁵⁰ Lejonberg, Eli (2014). Nyutdannede lærere: Mentors rolle ved ansettelsesvurdering. *Bedre Skole*. ISSN 0802-183X.

er statistisk signifikante. For de tre neste påstandene, er mønsteret snudd og ansatte i skolen sier seg mer enig i disse påstandene, sammenlignet med ansatte i barnehagen, som i større grad sier seg uenig. Forskjellene mellom de to gruppene er signifikante for alle disse tre påstandene. Funn fra førmålingen tyder med andre ord på at det eksisterer en del forskjeller i synet på veiledning og veilederrollen mellom ansatte i barnehagen og ansatte i skolen.

Flertallet av veilederne som er intervjuet i første caserunde fremhever at veilederrollen handler om å skape refleksjon hos veisøker og bistå veisøker med selv å komme frem til de rette svarene. God utøvelse av veilederrollen handler med andre ord om å gi veisøker mulighet til selv å resonnerer seg frem til ulike løsninger på et problem. Videre trekker flere frem at veilederen har en viktig rolle i å bistå veisøker med å utvikle en egen læreridentitet og at veileder *ikke* skal overføre egne vurderinger av god undervisningspraksis.

Enkelte veiledere benytter og kombinerer også ulike tilnærminger i sitt arbeid, avhengig av problemstillingene som dukker opp. En av informantene sier følgende om veilederrollen:

«En blanding av å gi konkrete svar- når det passer, og å stille spørsmål når det passer. Noen ganger så er det greit å få et svar, som for eksempel: «nei, du skal varsle om at eleven dyttet deg», mens andre ganger er det behov for refleksjon og hva kunne jeg gjort her?»

Veileder skole

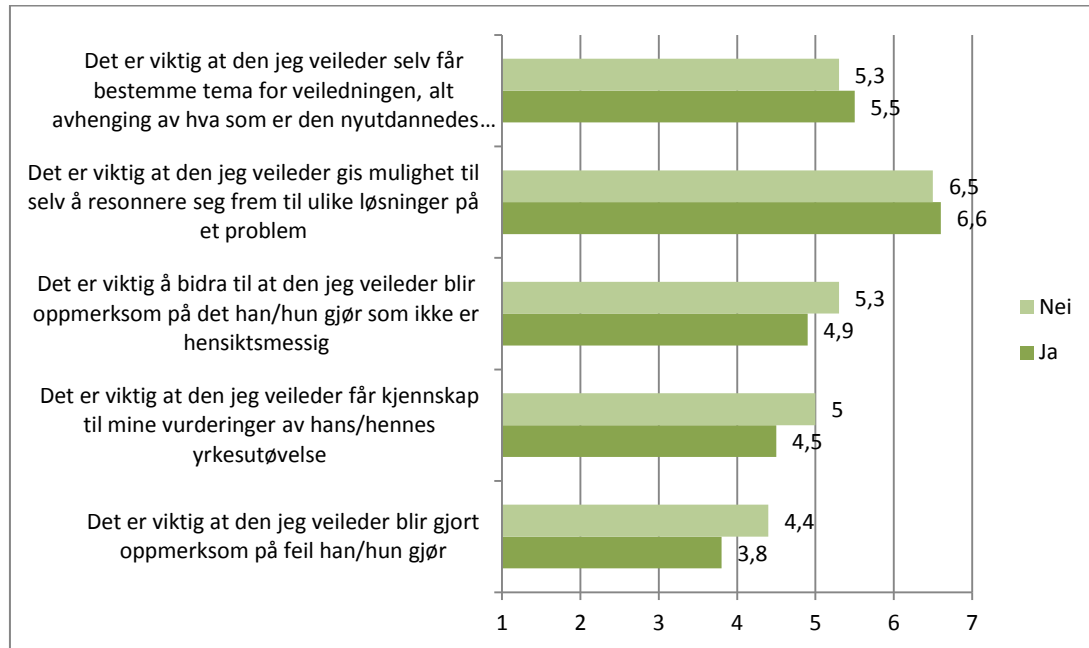
I følge intervjuer fra den første caserunden, henger forståelse av veilederrollen også sammen med den nytilsattes tilgang på andre ressurser, som for eksempel om den nytilsatte har en intern «fadder». I tilfeller der den nytilsatte har en slik fadder, vil denne som regel bistå den nytilsatte nyutdannede med alle praktiske oppgaver tilknyttet arbeidsplassen. I disse tilfellene er det naturlig at veilederen inntar en annen, mindre praktisk rettet rolle. Veiledere som veileder internt på egen arbeidsplass og der veisøker ikke har en slik fadder, trekker frem betydningen av at veisøker kan spørre om alle små ting han/hun lurte på underveis som nyansatt lærer/pedagog. Funnene viser at nytilsatte i skole og barnehage har et behov for veiledning også omkring praktiske spørsmål knyttet til arbeidsplassen. Videre viser funn fra casestudien at det i endel tilfeller vil være behov for å bistå den nytilsatte nyutdannede med praktiske problemstillinger i starten og at veiledningen kan ta en annen form etter hvert. Dette gjenspeiler funnene som er beskrevet i kapittel 3.1.5 om praktisk organisering av veiledningen. Følgende sitat illustrerer dette:

«[En god veiledning]...er litt det samme som coach. (...)La de finne de løsningene som passer best for seg selv. I begynnelsen kan det være mer tips for å holde hodet over vannet. [Veileder] kan hjelpe med å sile ut ting – hva må legges vekk. - Realitetsorientering med tanke på hva man skal få til i starten.»

Veileder skole

I figuren under skal vi se på de samme påstandene om veilederrollen som i figuren over, fordelt på om man har utdanning i veiledning fra tidligere, eller ikke.

Figur 7-12: Vurdering/utøvelse av veilederrollen. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har utdanning i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

Ser man på figur 7-12 over, finner man at de som har studier i veiledning fra tidligere sier seg mer enig i de to øverste påstandene: *Det er viktig at den jeg veileder selv får bestemme tema for veiledningen* og *Det er viktig at den jeg veileder gis mulighet til selv å resonnere seg frem til ulike løsninger på et problem*. For de tre neste påstandene, er mønsteret igjen snudd, og det er de som *ikke* tidligere har tatt utdanning i veiledning, som sier seg mest enig i disse tre. Forskjellen er statistisk signifikant for de to siste påstandene, og de som *ikke* har tatt veilederutdanning før sier seg med andre ord mer enig i at *det er viktig at den jeg veileder får kjennskap til min vurdering av hans/hennes yrkesutøvelse* og at *det er viktig at den jeg veileder blir gjort oppmerksom på feil han/hun gjør*.

Funn fra casestudien viser at veiledere har til dels lik oppfatning av hva god veiledning er, men at veilederne utøver rollen ulikt. De kvalitative funnene tyder på at forståelsen av og utøvelsen av veilederrollen blir påvirket både av eventuell veilederutdanning veilederen har tatt (slik resultatene fra førmålingen også viser), men også av hvordan veiledningen organiseres på veilederens arbeidsplass. Det ser vi blant annet når veilederne reflekterer rundt om en veileder bør være ekstern eller intern. Veilederne som ble intervjuet argumenterer alle for at den ordningen som er valgt ved deres arbeidsplass er hensiktsmessig.

En av veilederne sier også at det viktigste i rollen som veileder er å hjelpe nyutdannede til å finne «sin måte å være lærer på» og å finne sin læreridentitet. Videre fremhever den samme veilederen at en sentral del av veilederrollen er å komme med mer konkrete tips og råd til hvordan den nyutdannede kan variere undervisningen for å nå frem til elever som lærer på ulike måter. Her trer kombinasjonen av *veiledning av* og *rådgivning til* veisøker tydelig fram: veiledning når det gjelder å finne sin rolle som yrkesutøver, rådgivning når det gjelder konkrete måter å variere undervisningen på.

Som nevnt i kapittel 2 trekker en nylig studie frem at veilederutdanning utfordrer veilederes egen oppfatning av veiledning.⁵¹ Studien viser til at veilederutdanning bidrar til lavere nivå av «judgementoring» og styrker veilederes bevissthet i rollen som veileder, noe som også støttes av våre funn. Veilederne som vi intervjuet i første caserunde er enige i at utdanningen har endret deres forståelse av veilederrollen og hva det vil si å være en veileder. Funnene fra casestudiene støtter dermed opp om funnene både fra førmålingen vår, og funn i den omtalte forskningsstudien. En av veilederne sier følgende:

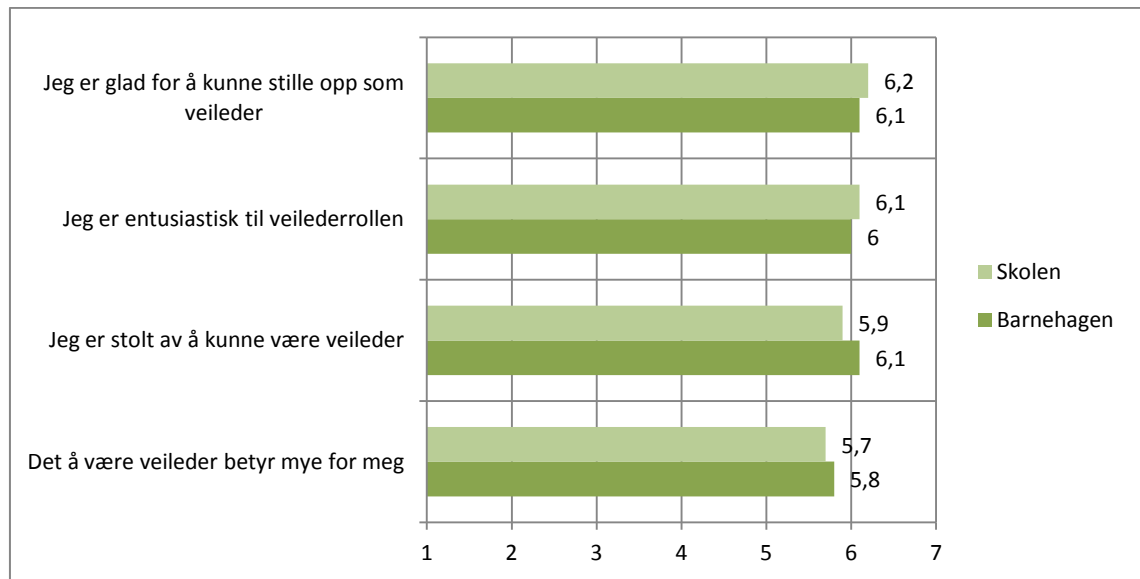
«Jeg er sikker på at jeg tidligere hadde kommet med flere bastante påstander og svar. Jeg uttrykker meg med flere nyanser og har blitt mer bevisst på hvorfor jeg skal være veileder og hva rollen min er. Før kunne de i større grad få beskjed om å observere meg og deretter prøve selv, nå er jeg mer opptatt av å finne ut hvem de er»

Veileder ungdomsskole

7.4.1 Tilknytning til veilederrollen

Neste figur viser respondentenes vurdering av deres tilknytning til veilederrollen, på en skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig.

Figur 7-13: Vurdering/ tilknytning til veilederrollen, fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig



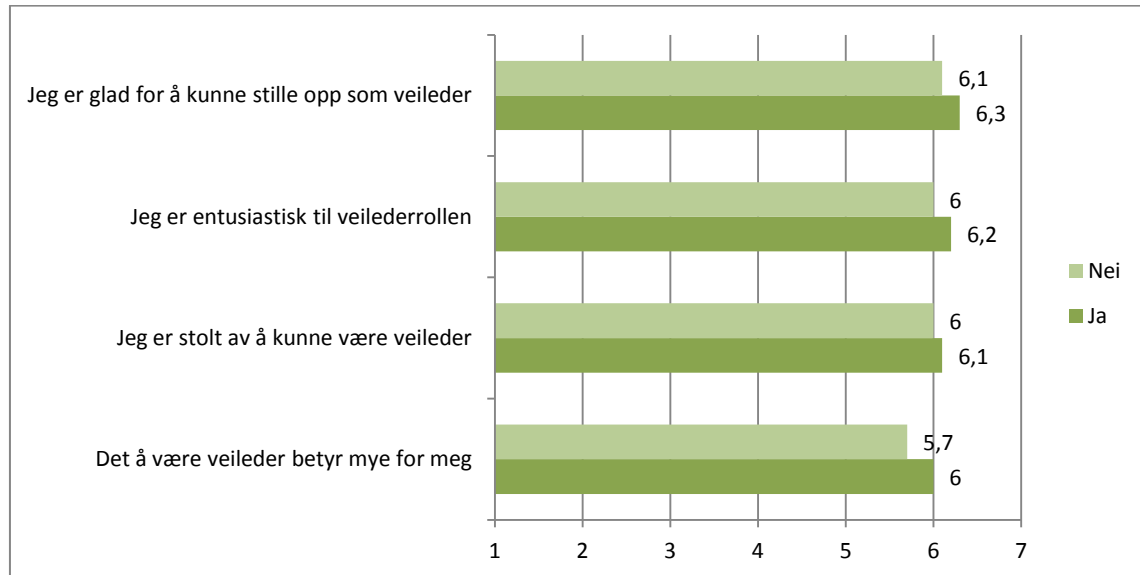
Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

Figuren over viser at de to gruppene er forholdsvis samstemte i synet på disse fire påstandene. De er i all hovedsak både glade for å kunne stille opp som veileder, entusiastiske til veilederrollen, stolte av å kunne være veileder og sier seg også i høy grad enige i at det å være veileder er viktig for dem. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ansatte i barnehagen og skolen her.

⁵¹ Lejonberg, Eli; Elstad, Eyvind & Christophersen, Knut-Andreas (2014). Judgemental and developmental mentoring: construct development and search of useful measures of mentors' beliefs about mentoring, In Po Lindvall & David Megginson (ed.), *EMCC Mentoring & Coaching research conference, 2014 Research Conference Book*. European Mentoring & Coaching Council. ISBN 978-1-910487-00-6. Chapter. s 54 - 71

Figuren under tar for seg de samme påstandene, fordelt på om man har studier i veiledning fra før eller ikke.

Figur 7-14: Vurdering/tilknytning til veilederrollen, fordelt på om man har studier i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førstillingen»). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

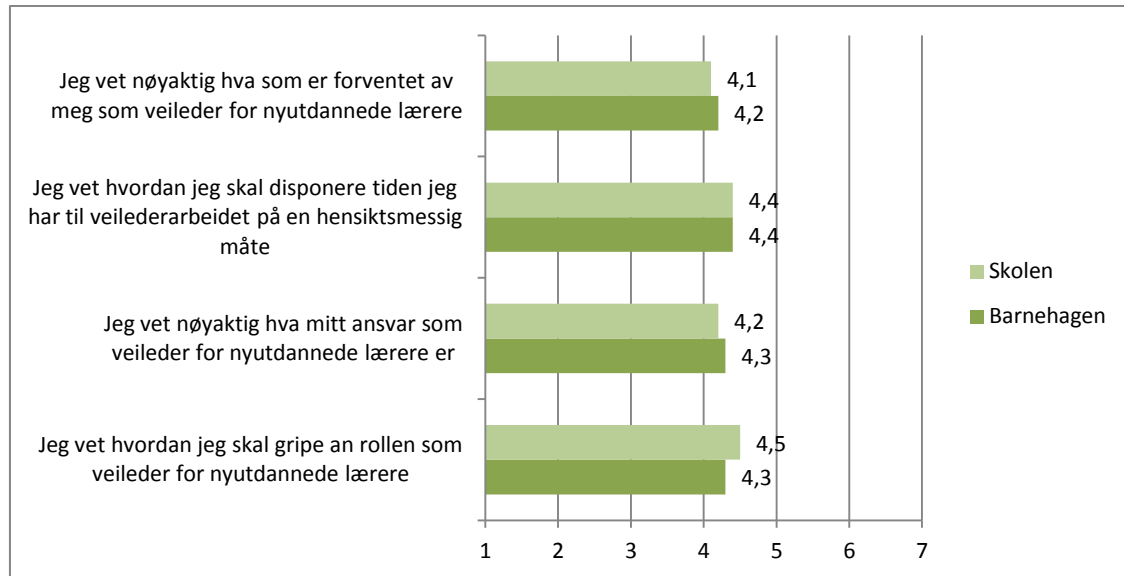
Som man kan lese av figur 7-14 over, er de som har studier i veiledning fra tidligere, i gjennomsnitt mer enig i alle de fire påstandene. Utslaget er størst for påstanden *Det å være veileder betyr mye for meg*. De som har utdanning fra før, sier seg signifikant mer enig i at de er glade for å kunne stille opp som veiledere, samt at det å være veileder betyr mye for dem. De som ikke har slik utdanning fra før, svarer i mer nøytral retning både med hensyn til å være entusiastisk, stolt og at det å være veileder betyr mye for dem. Samtidig svarer både de med og uten formell veilederutdanning fra før klart positivt på disse utsagnene.

Veilederutdanningen kan altså se ut til å ha innvirkning på tilknytningen til veilederrollen. Dette må i så fall også kunne tolkes som et positivt utbytte av utdanningen. Samtidig er det vanskelig å vite sikkert retningen på årsaksforholdet her – dvs. om en sterkere tilknytning til veilederrollen har ført til tidligere veilederutdanning, eller om tidligere veilederutdanning har ført til sterkere tilknytning til veilederrollen.

7.4.2 Rolleklarhet

I neste figur skal vi se på respondentenes syn på rolleklarhet. På samme måte som over har de tatt stilling til fire påstander på en skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig.

Figur 7-15: Rolleklarhet, fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig

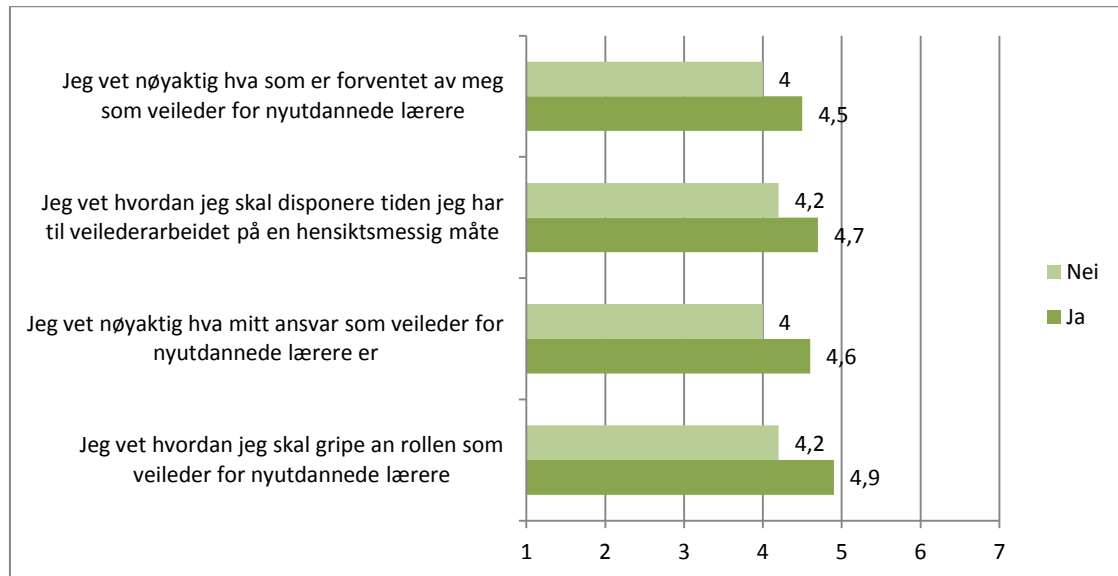


Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

Figuren over viser at de to gruppene er forholdsvis enig i påstander som knytter seg til rolleklarhet. Gjennomsnittlig skåre for disse påstandene ligger mellom 4,1 og 4,5 og ligger følgelig rundt midten av skalaen. Det er ingen signifikante forskjeller mellom gruppene, med unntak av for påstand 3: *Jeg vet nøyaktig hva mitt ansvar som veileder for nyutdannede lærere er*, der ansatte i skolen oftere svarer at de er helt uenig, sammenlignet med de ansatte i barnehagene. Denne forskjellen mellom skole- og barnehageansatte kan muligens kobles opp mot at mange nyansatte nytilsatte barnehagelærere går inn i en stilling som pedagog med lederansvar.

Figuren under viser fordelingen på de samme utsagnene, avhengig om man har formell veilederutdanning fra tidligere eller ikke.

Figur 7-16: Rolleklarhet- hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har utdanning i veiledning fra tidligere eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). »). Tidligere studier, n=90 / Ikke tidligere studier, n=190

Som man kan lese av figur 7-16, er det relativt store forskjeller i besvarelsene på utsagnene som måler de to gruppenes rolleklarhet. De som har studert veiledning tidligere er tydelig mer enig i de fire påstandene som omhandler rolleklarhet, sammenlignet med de som ikke har tatt denne formen for utdanning før. For de to første påstandene: *Jeg vet nøyaktig hva som er forventet av meg som veileder for nyutdannede lærere* og *Jeg vet hvordan jeg skal disponere tiden jeg har til veilederarbeidet på en hensiktsmessig måte*, svarer de som har veilederutdanning fra før seg signifikant mer enig sammenlignet med de som ikke har utdanning fra før. Når det gjelder de to nederste påstandene, er de med utdanning fra før også mer enig i dette. De som ikke har utdanning fra tidligere er signifikant mindre enig i at de vet hva ansvaret er (påstand 3) og hvordan de skal gripe an rollen (påstand 4).

Funnene fra førmålingen tyder på at studier i veiledning medfører et klarere bilde av hva som ligger i rollen som veileder, og at veilederne blir tryggere i utøvelsen av rollen. Forskjellene mellom de med og uten veilederutdanningene fra før er så store at de ligger utenfor feilmarginen. Dette må i så fall kunne tolkes som et positivt utbytte av veilederutdanningen. Samtidig er det en mulighet at de med tidligere veilederutdanning også har utøvd rollen som veileder i lengre tid, og at det er den lengre erfaringen som slår ut i mer positive svar for denne gruppen. Ettermålingen mot årets kull med deltakere på veilederutdanningen vil derfor kunne gi tydeligere svar på utbyttet av utdanningen vedrørende rolleklarheten, og svekke eller styrke hypotesen om at rolleklarheten blir påvirket av utdanningen. I den første casestudien har veilederne i liten grad reflektert over rolleklarheten før og etter studiene, noe det dermed vil være interessant å forfølge i neste runde med casestudier.

7.5 Oppsummering

Som vi har sett i de foregående kapitlene, har om lag 2/3 av respondentene *ikke* studier i veiledning fra tidligere. Videre er det i underkant av 50 prosent som ikke har vært veiledere før. De fleste har fått kjennskap til utdanningen fra styrer/rektor, kolleger, samt fra høyskole/universitet. Nesten 80 prosent har selv tatt initiativ til å søke seg til utdanningen, og de har i gjennomsnitt høye forventninger til utdanningens utbytte, og da særlig til at utdanningen skal gi dem et *bredere register innenfor veiledningsmetodikk, evne til kritisk analyse og refleksjon over eget og andres arbeid, samt innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill*.

Både ansatte i barnehage og skole har et positivt syn på egen mestring i rollen som veileder, og mestringsforventningene stiger når man har studier i veiledning fra før. Videre ser vi at det er noen forskjeller i synet på veilederrollen mellom de to sektorene (barnehage-skole). Mens ansatte i barnehagen er mer opptatt av at veisøker selv må bestemme tema, svarer ansatte i skolen i større grad at veisøker bør få kjennskap til veileders vurdering og bli gjort oppmerksom på det som ikke er hensiktsmessig. Også de som ikke har studier i veiledning fra før, sier seg i større grad enig i at veisøker må gjøres oppmerksom på feil.

Tilknytningen til veilederrollen er høy og omtrent den samme blant ansatte i barnehagen og i skolen. De som har veilederutdanning fra tidligere har derimot større tilknytning til veilederrollen enn de uten slik utdanning. Når det gjelder rolleklarhet, er respondentene noe mer nøytrale i sine svar. Her ser vi imidlertid også signifikante forskjeller i svarene hos de som henholdsvis har tatt og ikke har tatt veilederutdanning fra før, hvilket kan tyde på at utdanning i veiledning bidrar til å tydeliggjøre veilederrollen og bidrar til å klargjøre hvilket ansvar som ligger til denne rollen. Dette funnet støttes også av de kvalitative intervjuene.

Gjennomgående viser funnene fra førmålingen blant årets kull på veilederutdanningen at de *med* formelle studiepoeng i veiledning fra før svarer mer positivt enn de *uten* tidligere studier i veiledning. De «utdannede» veilederne er mer motiverte, har større forventninger til utbyttet av utdanningen, oppgir større mestring av veilederrollen, har en rolleforståelse som er mer i tråd med det forskningen fremhever som god veiledning, føler større tilknytning til veilederrollen, og har større klarhet i hvordan de skal utøve rollen som veiledere. Dette tyder på et positivt utbytte av utdanningen. Funnene fra casestudien støtter opp under dette. Veilederne som inngår i casestudien uttrykker at de har hatt godt utbytte av utdanningen, og at den har påvirket deres rolleforståelse og utøvelse av rollen som veileder. Samtidig finner vi i casestudien noe ulike oppfatninger av nytten av den forskningsbaserte vs. den praksisbaserte delen av studiet.

Foreløpig tyder våre funn på at veilederutdanningen utgjør en positiv forskjell. Samtidig gjør variasjonen – blant annet i innhold og organisering, motivasjon for å delta m.m – det rimelig å anta at også utbyttet vil variere. Videre i evalueringen er det også viktig å få større klarhet i hvor stor del av forskjellene som skyldes selve utdanningen, og hva som eventuelt skyldes lengre erfaring i den praktiske utøvelsen av veilederrollen. I tillegg vil det bli interessant å se om vi finner tilsvarende variasjoner i utbyttet som vi finner i organiseringen og innholdet av utdanningstilbudene. Det materialet vi p.t. sitter på, kan ikke gi fullgodt svar på dette. Svaret på oppdragets ene hovedproblemstilling, om veilederutdanningen gir kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder, vil altså forfølges videre i evalueringen og utdypes i hovedrapporten høsten 2016.

8. SAMARBEIDET MELLOM UTDANNINGENE OG EIERNE

8.1 Statlige midler stimulerer til samarbeid

Utdanningsinstitusjonene kan søke Utdanningsdirektoratet om midler til tiltak som skal støtte opp under veiledningsordningen ute i kommunene og på enhetene (barnehager og skoler), gjøre utdanningstilbudet kjent og tatt i bruk av lærerne, og lage møteplasser for veiledere og nyutdannede. De siste årene er det tildelt mellom 8 og 10 millioner kroner i året til disse tiltakene. I tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet går det frem at midlene kan brukes på følgende områder:

- *Informasjons- og motivasjonsarbeid knyttet til avgangsstudenter i barnehagelærer- og lærerutdanning.*
- *Informasjons- og motivasjonsarbeid rettet mot ledere i barnehage og skole, samt barnehage- og skoleeiere, om veiledning av nyutdannede og tilbudet om veilederutdanning.*
- *Å opprette og ivareta arenaer hvor veiledere og nyutdannede kan møtes. Dette må skje i samarbeid med barnehage- og skoleeier.*
- *Bistå Fylkesmannen i arbeidet med informasjon og motivasjon om veiledning av nyutdannede*

Utdanningene rapporterer på bruk av disse midlene til Utdanningsdirektoratet. Av de siste rapportene framgår det at tiltaksmidlene genererer mye aktivitet i regionene, som fremmer samarbeidet mellom utdanningene og eierne om veiledningsordningen. Bruken av midlene går i hovedsak til informasjon om veiledning av nyutdannede til avgangsstudenter, informasjon til og samarbeid med eiere og ledere i fylkene/kommunene, kvalitetsutvikling av lokale veiledningsordninger og etablering og videreutvikling av nettverk og møteplasser.⁵² Dette samarbeidet utdypes i de følgende avsnittene.

8.2 Informasjon til avgangsstudenter og eiere

Vektleggingen av tiltakene varierer noe mellom de ulike institusjonene og regionene, og de ulike institusjonene vektlegger også ulike tiltak fra år til år. *Informasjon til avgangsstudenter* er derimot et gjennomgående tiltak som alle vektlegger. Utdanningene begrunner dette med at siden ikke alle eiere eller ledere er like opptatt av veiledningsordningen, blir det desto viktigere å oppfordre nyutdannede til å etterspørre tilbudet i sine kommuner og på sine arbeidsplasser. De vi har snakket med, mener slik informasjon/oppfordring er nødvendig for at flest mulig skal bli tilbudt veiledning når de starter i jobben. Dette betyr samtidig at utdanningsinstitusjonene ikke opplever alle eiere som like responsive eller enkle å samarbeide med når det kommer til veiledningsordningen. Det handler nok ikke om vond vilje fra eiernes side, men mer om manglende forståelse for viktigheten av ordningen, og om kapasitet og økonomi - spesielt i mindre kommuner. De tidligere kartleggingene har jo også vist at det er et stykke igjen før veiledningsordningen er innført i alle kommuner og i alle barnehager og skoler i landet.

En del eiere og ledere tolker veiledningsordningen som nok et statlig initiert utviklingsprosjekt – på linje med f.eks. «Tidlig innsats», «Bedre læring», «Vurdering for læring» eller «Ungdomstrinn

⁵² Dokumentasjon finnes bl.a. i «Årsmelding Høst 2013-Vår 2014» fra Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere

i utvikling» når det gjelder skolen. Med en slik forståelse til grunn, vil «Veiledningsordningen» konkurrere om oppmerksomheten med andre satsinger. Utdanningene må da bruke tid overfor eierne og lederne for at de skal omtolke veiledningen, og innpasse ordningen som en naturlig del av barnehagen/skolen som lærende organisasjoner.

Et annet element som går igjen blant samarbeidstiltakene, og som henger sammen med det førstnevnte, er *informasjonsbrev til barnehage-/skoleeiere* om både ordningen og veilederutdanningen. Her handler det om å gjøre eiernivået kjent med tilbudet og understreke betydningen av god veiledning for en god start på yrkeslivet. Det dreier seg altså om formelle skriv til alle kommunene i utdanningsinstitusjonens nedslagsfelt. Begrunnelsen er gjerne den samme som over. Målet er at eierne skal sette veiledningen inn i «rett» kontekst, og enten fatte interesse for ordningen eller videreutvikle den eksisterende, gjennom samarbeid med utdanningsinstitusjonen og benyttelse av utdanningstilbudet.

8.3 Etablering og videreutvikling av nettverk og møteplasser

Denne informasjonsvirksomheten blir gjerne supplert med konkrete møter og fulgt opp av samarbeidsprosjekter mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne. Her legger riktignok de praktiske forholdene begrensninger på hva som er mulig å få til - det er få utdanninger og mange kommuner. Utdanningene løser gjerne dette med å konsentrere seg om noen kommuner av gangen, som gjerne skifter fra år til annet. En bakdel ved dette kan være at det er de mest interesserte barnehage-/skoleeierne, de som antakelig har kommet lengst med veiledning av sine nyansatte, som også etterspør et samarbeid med utdanningsinstitusjonene. Vårt inntrykk er f.eks. at de store bykommunene, med relativt stor kapasitet i administrasjonen, har et godt samarbeid med utdanningsinstitusjonene om veiledningsordningen. Samtidig ser vi at noe av kapasitetsutfordringene kan løses gjennom regionale samarbeid.

8.3.1 Samlinger

Samarbeidet mellom barnehage-/skoleeierne og utdanningene dreier seg da om helt konkrete ting, som å skaffe oversikter over alle nyutdannede og alle veiledere i kommunen, legge til rette for møteplasser for disse på tvers av barnehagene og skolene, og stå for gjennomføring og program på ulike samlinger. Samlingene kan enten være for nyutdannede, for veiledere eller i noen tilfeller for de to målgruppene sammen. Det virker vanligst med en oppstartsamling for de nyutdannede ved starten av skoleåret. Det er heller ikke uvanlig å følge dette opp med en midtveis-samling etter nyttår, og en del gjennomfører også egne erfarings-samlinger ved slutten av skoleåret. Vi har tilfeller hvor utdanningene tar ansvar for både program, deltakerlister og ledelse av samlingene, tilfeller hvor utdanningene inviteres til å holde faglige innlegg på samlinger som eierne arrangerer, og andre tilfeller er det en mer jevnbyrdig arbeidsdeling mellom eierne og utdanningene om den praktiske og faglige gjennomføringen. I en av kommunene vi besøkte hadde f.eks. eier hovedansvar for oppstartsamlingen om høsten, mens utdanningen hadde hovedansvar for erfaringssamlingen om våren.

For å «bøte på» at ikke alle barnehage-/skoleeiere har kapasitet, eller tilstrekkelig med nyutdannede og/eller veiledere til at egne samlinger svarer seg, har vi sett eksempler på at større kommuner og den tilhørende utdanningsinstitusjonen inviterer nyutdannede fra andre regioner i fylket inn på samlingene. Det er også eksempler på at utdanningene «reiser ut» og gjennomfører felles-samlinger på tvers av kommunene i en region (eks 'Nord-fylket', 'Sør-fylket' o.l.). Så lenge samlingene ikke blir for store, anses dette som en vinn-vinn situasjon; utdanningene når flere med sitt tiltak, vertskommunene sikrer oppslutning på en arena de legger en del arbeid i, og nyutdannede og veiledere fra (gjærne) mindre kommuner får et tilbud de ellers ikke ville fått.

Boks 1 – «NY-tiltaket» i Sør-Trøndelag

I 2013–2014 har NY-tiltaket i Sør-Trøndelag utvidet sitt samarbeid med skole- og barnehageeiere. NY-tiltaket har etablert sju (7) arenaer:

- *Arena Nordmøre* omfatter oppfølging av nyutdannede grunnskolelærere og tilbud om utdanning av veiledere fra fire (4) kommuner, som inngår i Nettverk Nordmøre.
- *Arena Fosen-regionen* har veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere samt etterutdanning av veiledere som basis. Det samarbeides med regionleder og skoleeiere i seks (6) kommuner.
- *Arena Nea-regionen* gir et tilbud om veiledning av nyutdannede grunnskolelærere og barnehagelærere. Dette er en møtearena mellom veiledere og de nyutdannede i fire (4) kommuner.
- *Arena Sør-Trøndelag fylkeskommune (STFK)* omfatter et faglig og administrativt samarbeidet om veiledning av nyutdannede lærere og utdanning av mentorer/veiledere. NTNU samarbeider med STFK om erfaringsutveksling og faglig utvikling med veiledere og ferske lærere.
- *Arena Trondheim kommune og barnehagelærere*. DMMH har i flere år samarbeidet med Trondheim kommune om veiledningsordning, som også innebærer at det etableres en arena hvor nyutdannede barnehagelærere og deres veiledere møtes.
- *Arena Trondheim kommune og grunnskolelærere*. Trondheim kommune, NTNU og HiST samarbeider om arena-samlinger hvor de nyutdannede møtes til erfaringslæring.

Arenaene er utviklet i samarbeid med regionledere, skoleeiere, regional GNIST og GLØD. Våre erfaringer viser viktigheten av at arenaene bygger på målsettinger som er utformet av Utdanningsdirektoratet og drøftet i Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere. Videre er utformingen av innholdet i arenasamlingene tilpasset den lokale konteksten og forankret i politiske føringer og ønsker fra skoleeiere. Dette er erfaringer vi har tatt med oss fra tidligere år i prosjektet.

Kilde: «Årsmelding Høst 2013-Vår 2014», Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere

Innholdet på samlingene bestemmes gjerne av hva eierne og utdanningene har erfart er vanlige problemstillinger som nyutdannede ønsker å luften og diskutere. Der hvor samlingene har foregått over flere år, har programmet blitt raffinert og justert på bakgrunn av deltakernes tilbakemeldinger og «kursevalueringer». For eksempel hadde en barnehage-/skoleeier etter hvert nedtonet informasjon om kommunens styringssystemer, og heller økt vekten på temaer som de nyutdannede etterspør. Foreldresamarbeid er det temaet hvor vi hører fra flest steder at de nyutdannede ikke føler seg tilstrekkelig forberedt fra grunnutdanningen. Mange nyutdannede synes både foreldremøter og det å ta opp utfordringer ved det enkelte barnet med foreldre/foresatte («den vanskelige samtalen») er tøft og krevende. Det gjelder nok både for nyansatte i barnehagen og skolen. Vanlige tema som nyansatte i skolen etterspør på samlingene er Individuelle Opplæringsplaner (IOP), tilpasset opplæring, utagerende elever, vurdering og klasseledelse. For nyutdannede i barnehagen er også personalledelse og konflikthåndtering etterspurte tema. Samlingene er gjerne organisert med en veksling mellom faglige innspill / forelesninger og øvelser/rollespill for å aktivisere deltakerne.

8.3.2 Betraktninger om samlingene

I all hovedsak ser de nyutdannede positivt på slike samlinger, men organiseringen og utbredelsen av veiledningsordningen ellers i kommunen synes å påvirke de nyutdannedes vurdering av nytten ved dem. Nyutdannede uten tilbud om veiledning på sine enheter, har generelt størst glede og nytte av selve samlingene på kommune/regionsnivå. De nyutdannede med egen veiledning på sine enheter, forteller at de opplever samlingene som litt mindre nyttige, og til dels gjentakende i forhold til tema de allerede har diskutert og reflektert over med sin egen veileder i barnehagen eller skolen. Samtidig opplever de gjennom slike samlinger å bli verdsatt av kommunen som arbeidsgiver, noe som er med på å øke yrkesstoltheten, og de setter pris på faglig påfyll og støtte fra utdanningene.

Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen virker relativt utbredt. Kartleggingene om veiledningsordningen har vist at samlinger økte i omfang mellom 2012 og 2014, i både barnehage- og skolesektoren. Andelen *styrere* som i 2014 oppgir at veiledningen på enheten kombineres med samlinger for de nyutdannede utenfor barnehagen er på 46 prosent. Tilsvarende svarer 39 prosent av *skoleledere* med veiledning på skolen at denne kombineres med samlinger for nyutdannede utenfor arbeidsplassen. Rundt regnet kan vi si at over 4 av 10 de nyutdannede med veiledning på arbeidsplassen i tillegg deltar på samlingsbasert veiledning utenfor arbeidsplassen.

En nærmere analyse av svarene til *barnehageeierne* fra den siste kartleggingen, tyder på at ca 1/3 av barnehageeierne *bare* har veiledning for nyutdannede utenfor arbeidsplassen, og ikke i den enkelte barnehage. Tilsvarende tyder svarene fra *skoleeierne* på at ca ¼ av kommunene *bare* har veiledning for nyutdannede utenfor arbeidsplassen, og ikke på den enkelte skole. Den siste kartleggingen tyder videre på nokså store forskjeller i tilfredsheten med veiledningen blant de nyutdannede, avhengig av om veiledningen foregår på enheten eller kun som samlinger utenfor. Selv når kategoriene ikke er gjensidig utelukkende, er det tydelig større tilfredshet i gruppen nyutdannede med 1:1-veiledning på enheten, enn i gruppen nyutdannede med samlingsbasert veiledning. Dette må bety at nyutdannede med *kun* samlingsbasert veiledning trekker snittet for tilfredsheten med veiledningsordningen vesentlig ned.

Funn fra vår case-studie bidrar til å illustrere dette poenget: samlinger er ikke alene tilstrekkelig for å fylle nyutdannedes behov. I en av kommunene vi besøkte er all fast veiledning av nyutdannede lærere (og til dels andre nyansatte) organisert på kommunenivå. Det er obligatorisk oppmøte for nytilsatte nyutdannede på totalt 7 samlinger á 2 timer i løpet av året. Den praktiske gjennomføringen er delegert til 6-8 lærere med veilederutdanning. Skoleeier sørger for organisering og midler til gjennomføringen av samlingene, men virker ellers i liten grad involvert, med henvisning til kapasitet og økonomi. Samarbeidet med lærerutdanningen om samlingene lå for tiden nede. Den tilhørende utdanningsinstitusjonen forteller at den har gjort gjentatte forsøk på å få et samarbeid på plass, mens skoleeier antyder at samarbeidsklimaet ikke har vært det beste. Skoleeier mener at de nyutdannede gjennom veiledningssamlingene blir bedre kjent med kommunen, får en følelse av å være ivaretatt og være en del av et større fellesskap. De nyutdannede opplever dette likevel som en lite hensiktsmessig organisering av veiledningen og et utilstrekkelig tilbud. Uten at skoleeier legger føringer for skolenes veiledning, blir eventuell veiledning på skolenivå opp til den enkelte skoleleder å organisere og i praksis ofte nedprioritert. Veilederne i kommunen beskriver tilbudet der som et «minimumstilbud», og mener de burde hatt en veileder på hver skole. De nyutdannede etterspurte både veiledning ute på enhetene, og tettere samarbeid med lærerutdanningen i gjennomføringen av veiledningen på kommunenivå.

8.4 Kvalitetsutvikling i lokale veiledningsordninger

I tillegg til informasjonsvirksomheten og samarbeidsprosjektene (f.eks. samlingene), ser vi også eksempler på at utdanningene deltar i den praktiske implementeringen av veiledningsordningen helt nede på enhetene. Her er det altså snakk om at utdanningene bistår eiere i å få innført ordningen på en god måte i de enkelte barnehager og skoler. Utdanningene sier de blant annet bidrar ved å skape strukturer i organisasjonen og møteplasser mellom ledere/ansatte for kommunikasjon og refleksjon over utfordringer. Dette arbeidet må ha begrenset omfang grunnet kapasitet hos utdanningene, men vi noterer samtidig eksempler på slikt samarbeid i flere fylker. Denne virksomheten har blant annet sprunget ut av møter mellom de ansvarlige for veilederutdanningen og dekan, studie- og praksisledelse på lærestedet, og hvor aktiviteten begrunnes og legitimeres i ønsket om å fremme profesjonsrettingen av lærerutdanningene.

Selv om de fleste vil se på en mer praksisnær lærerutdanning som noe positivt, går utdanningene i disse tilfellene inn på et område som i utgangspunktet er eiernes (kvalitetsutvikling i barnehage/skole). Det oppleves derfor som viktig at dette skjer i full forståelse med eierne. Vårt hovedinntrykk er at denne rolleavklaringen er på plass, samarbeidet godt, og at støtten på enhetene tolkes i samme kategori som all annen barnehage- eller skolebasert utvikling hvor utdanningene er involvert. Støtte på enhetsnivå må samtidig kunne tolkes som en intensivering av utdanningenes medvirkning til å få eiere og ledere til å introdusere og implementere system for veiledning av nyutdannede.

8.5 Samarbeid med andre aktører på utdanningsfeltet

I fylkene mottar regionale partnerskap statlige midler for å fremme parts-samarbeid om rekruttering og statusheving for arbeid i barnehage og skole. Her møtes representanter for lærerutdanningene, arbeidsgiverne (Regional KS), lærerorganisasjonene (gjørne fylkestillitsvalgte), studentorganisasjonene m.fl. for å diskutere felles utfordringer og finne felles løsninger. Det er gjerne Fylkesmannsembetene som har hovedansvaret for å arrangere møtene, men det er noe ulikt mellom fylkene. Flere av disse regionale «GLØD»- (barnehage) og «GNIST»(skole)-partnerskapene har satt veiledning av nyutdannede høyt på agendaen for sin virksomhet. Flere av utdanningene nevner derfor også deltakelse på GLØD- og GNIST-samlinger i sin rapportering av bruk av midlene til Utdanningsdirektoratet. Gjennom å løfte saken på agendaen i disse fora, øker sannsynligheten for at representantene fra både arbeidstaker og arbeidsgiversiden, samt studentene, bruker sine kanaler for å øke bevisstheten om veiledningsordningen og veilederutdanningen blant sine medlemmer i fylkene.

I tillegg til å samarbeide med Fylkesmannen gjennom deltakelsen i regional GLØD/GNIST, har enkelte utdanninger fått bistand fra fylkesmannsembeter i å nå ut til alle barnehage-/skoleeierne i fylket med sin informasjon om veiledningsordningen og – utdanningen. Enkelte utdanninger har også samarbeidet med fylkesmannen for å få kartlagt hvilket arbeid og hvilken oppfølging av nyutdannede som faktisk skjer ute i kommunene i fylket. Vi ser også eksempler på at utdanningene har bidratt med faglige innlegg om veiledning på ulike samlinger arrangert av Fylkesmannen. I noen fylker virker det som om en felles innsats er formalisert mellom utdanningen og fylkesmannen, hvor det er nedskrevet/uttalt at partene skal samarbeide om tiltak som kan støtte opp om og rekruttere og beholde dyktige medarbeidere i skole og barnehage (jf. formålet med veiledningsordningen). Erfaringene viser altså at fylkesmannen kan utgjøre en positiv forskjell i arbeidet med veiledningsordningen, og dette er et samarbeid som flere av utdanningene mener kan videreutvikles framover.

8.6 Resultater av samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage- og skoleeierne

Som vi har vist i avsnittene over, driver utdanningsinstitusjonene et utstrakt samarbeid om veiledningsordningen med barnehage- og skoleeiere, samt andre aktører i utdanningssektoren i fylkene, for å promotere både ordningen og veilederutdanningen. Det er ikke mulig å trekke bastante slutninger om hvilken effekt denne aktiviteten har hatt. Samtidig mener vi det er rimelig å trekke paralleller mellom de samarbeidstiltakene som har vært gjennomført de siste årene, og den utbredelsen veiledningsordningen har fått. Her kommer de tidligere gjennomførte kartleggingene til nytte.⁵³

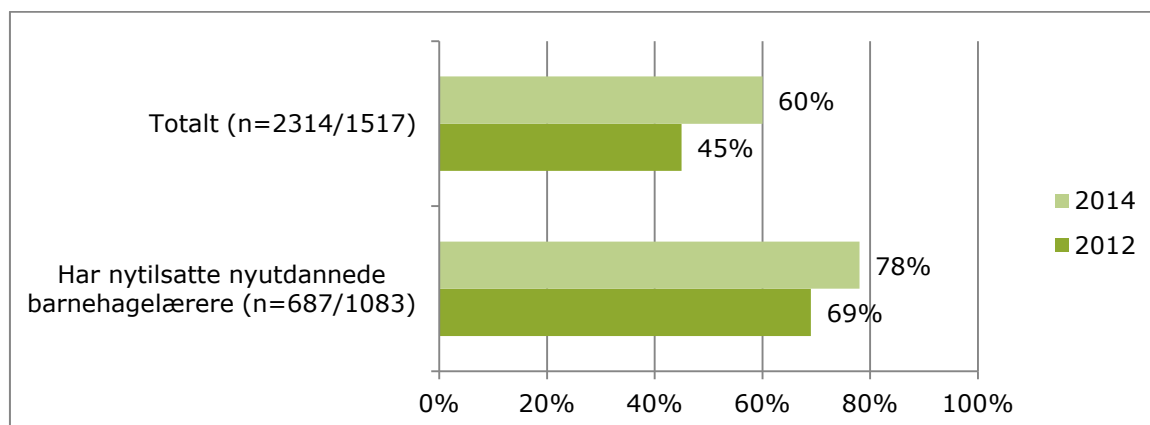
8.6.1 Økt utbredelse

I *barnehagesektoren* viser kartleggingen fra 2014 en tydelig økning i utbredelsen siden 2012. Totalt oppgir 61 prosent av barnehageeierne i 2014 at de har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere. Blant barnehagestyrerne oppgir 60 prosent at de har et opplegg for veiledning, mens 67 prosent av de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne oppgir det samme. Dette tilsvarer en økning på hhv. 10, 15 og 4 prosentpoeng mellom 2012 og 2014. Økningen er statistisk signifikant både blant barnehageeiere og -styrere i kommunale og ikke-kommunale barnehager. Blant barnehagelærerne er det ikke en signifikant utvikling totalt sett, men skiller en mellom kommunalt og privat eide barnehager viser analysen at det er en signifikant økning på 14 prosentpoeng blant de private barnehagene.

Utbredelsen av veiledningsordningen har økt i både kommunale og private barnehager siden kartleggingen i 2012. I 2014 virker veiledningsordningen mest utbredt i Oslo/Akershus (75 prosent) og minst utbredt i Trøndelag og Nord-Norge (42 prosent).

Figuren under viser andelen styrere som oppga at de har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere i 2012 og 2014.

Figur 8-1: Styrere: Har barnehagen et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere? Andel «ja» i 2010 - 2014⁵⁴



Kilde: Kartleggingen 2014

I *skolesektoren* viser kartleggingene at veiledningsordningen har fått en større utbredelse enn i barnehagesektoren, og at utbredelsen hadde nådd et relativt høyt nivå allerede i 2012. Kartleggingene har vist at veiledningsordningen økte mest i utbredelse fra 2010 til 2012, og at utviklingen og utbredelsen stabilisert seg fram til 2014. Blant skoleeierne oppgir 79 prosent at de har en veiledningsordning (2 prosentpoeng flere enn i 2012), blant skolelederne oppgir 72 prosent at de har en veiledningsordning (4 prosentpoeng flere enn i 2012) og blant de nytilsatte

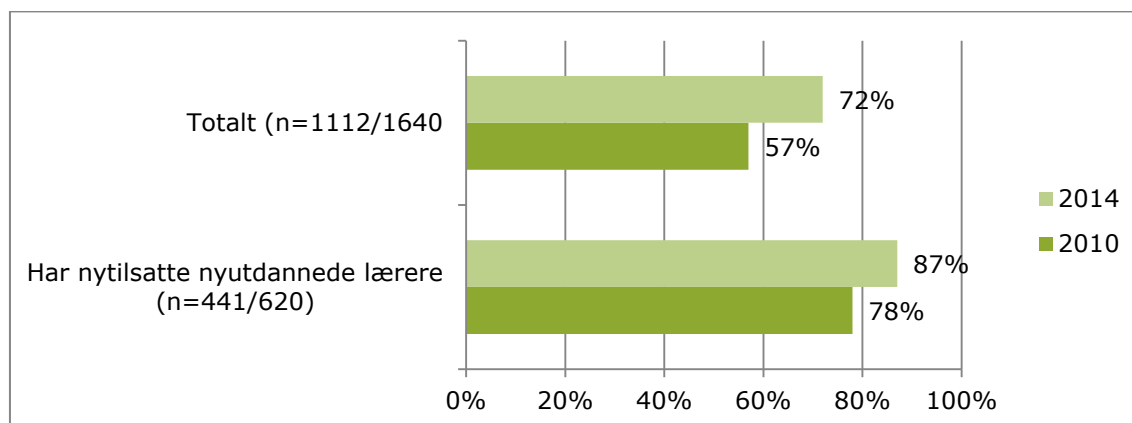
⁵³ Rambøll (2014): «Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere Resultater fra kartleggingen 2014»

⁵⁴ Ibid.

nyutdannede lærerne oppgir 72 prosent at skolen har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede (tilsvarende i 2012).

Figuren under viser andelen skoleledere som oppga at de har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere i 2010 og 2014.

Figur 8-2: Skoleledere: Har skolen et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere? Andel «ja» i 2010 - 2014⁵⁵



Kilde: Kartleggingen 2014

Den siste kartleggingen viser at utbredelsen av veiledningsordningen økte signifikant fra 2010 til 2014 for både barneskoler, ungdomsskoler, kombinerte skoler og videregående skoler. Ordningen er mest utbredt på videregående skoler, dernest ungdomsskoler, så på barneskoler og kombinerte skoler. Den geografiske fordelingen viser at 9 av 10 skoleledere i Oslo/Akershus har et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere, mens veiledningsordningen virker minst utbredt i Trøndelag/Nord-Norge.

8.6.2 Informasjonen har nådd ut

Både for barnehagesektoren og i skolesektoren avdekket kartleggingene at de aller fleste eierne hadde mottatt informasjon om *veiledningsordningen*. Informasjonsmateriellet har også i stor grad nådd enhetene, slik styrere og skoleledere har rapportert det. Utdanningsinstitusjonene har altså rapportert om informasjonsvirksomhet, og mottakerne har rapportert at informasjonen har nådd dem. Det gjelder eksempelvis ca. 8 av 10 eiere og styrere i barnehagesektoren, men der er det ganske store forskjeller mellom de kommunale og private eierne / barnehagene: Kartleggingene viser at ca. 9 av 10 kommunale eiere/styrere har mottatt informasjonsmaterieell om veiledningsordningen, mot ca. 70-80 prosent blant private eiere/styrere.

Videre finner vi også avtrykk etter informasjonsvirksomheten i vår «før-måling» av årets kull på veilederutdanningene. Der svarer en stor andel av årets deltakere fra barnehagene, 44 prosent, at de fikk kjennskap til *veilederutdanningen* fra høyskole/universitet. Tilsvarende andel for årets deltakere fra skolen er 22 prosent. I tillegg svarer hhv. 17 og 4 prosent at de fikk kjennskap til veilederutdanningen fra barnehage- eller skoleeier.

8.6.3 Samarbeid mellom eiere og utdanningene viktig suksessfaktor

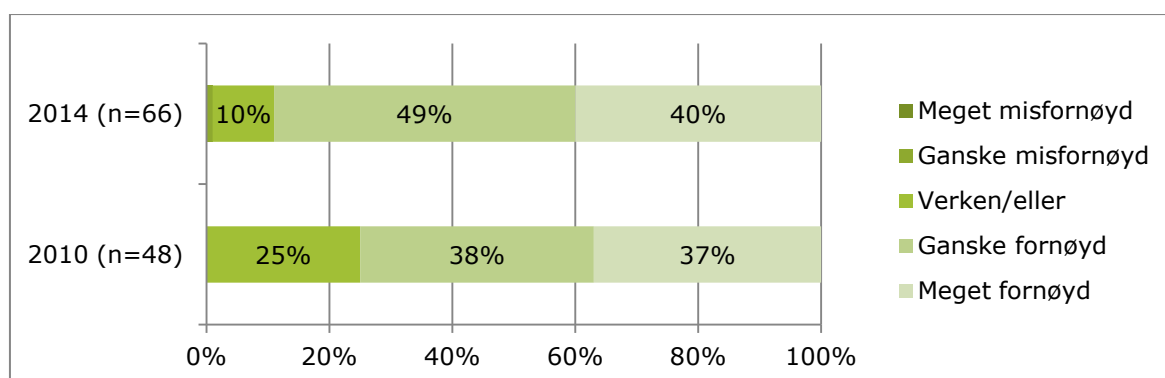
Både den faktiske utbredelsen, utviklingen i utbredelsen og det at informasjon har nådd ut til så store deler av de to sektorene, gjør det fristende å konkludere med at de tiltakene vi har redegjort for over har hatt en merkbar positiv effekt. I de tidligere kartleggingene er eierne spurt om hva de selv vurderer som de viktigste faktorene for å ha fått/få veiledningsordningen på plass. Ser vi bort fra «engasjement fra ledere», peker eierne nettopp på «samarbeid med

⁵⁵ Ibid.

lærerutdanningsinstitusjonene» som det viktigste. Resultatene fra den multivariate analysen som ble gjennomført ifm. kartleggingen i 2012, viste at de viktigste faktorene for å forklare variasjonene i tilfredsheten med ordningen på eiernivå var hvorvidt eierne hadde ansatt veiledere med formell kompetanse, om eierne opplevde engasjement fra ledere og [vår utheving] samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene for å få på plass ordningen.⁵⁶

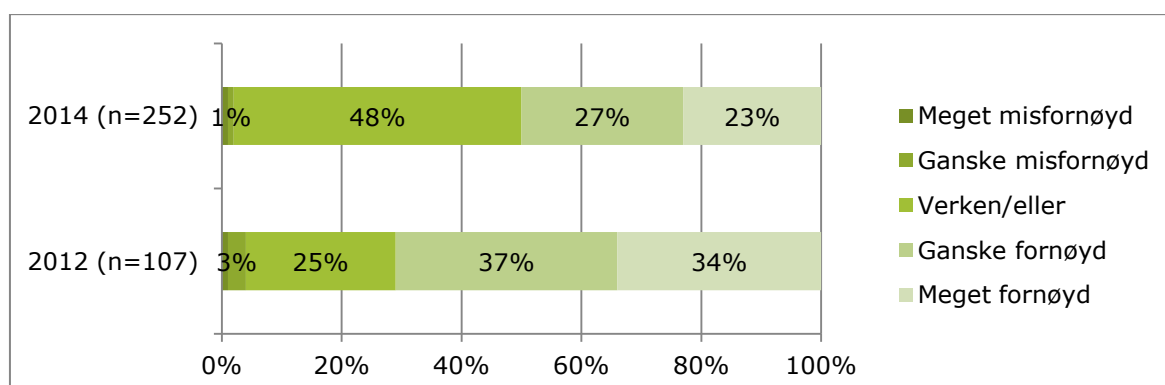
Det er også relevant å vise til resultatene fra kartleggingene på spørsmålet om tilfredshet med samarbeidet om «veilederopplæringen» mellom eierne og utdanningene her. Som figurene under viser, er skoleeierne overveiende positive i sine svar, og tilfredsheten økte mellom 2010 og 2014. Også blant barnehageeierne er det svært få som er direkte misfornøyd med samarbeidet. Endringen mellom 2012 og 2014 skyldes en økning i andelen barnehageeiere som har markert at de verken er spesielt fornøyd eller misfornøyd med samarbeidet. Det er de private barnehageeierene som står bak denne endringen (ikke de kommunale), noe som enten kan bety at disse er mindre tilfredse med samarbeidet eller at flere av disse har vansker for å ta stilling til spørsmålet – f.eks. grunnet manglende erfaring / mindre kontakt.

Figur 8-3 Skoleeiere: Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonene om denne opplæringen? 2010, 2012 og 2014



Kilde: Kartleggingen 2014

Figur 8-4: Barnehageeiere: Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen om denne opplæringen?



Kilde: Kartleggingen 2014

Hovedinntrykket er at både eiere og ledere er godt fornøyd med samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonene om veilederutdanningen, og at dette samarbeidet har hatt

⁵⁶ Audun Flatmoe og Thomas Karterud (2012): «Veiledningsordningen for nytilsatte lærere og førskolelærere». TNS Gallup

vesentlig betydning for utbredelsen av ordningen. Kartleggingene har samtidig vist at veiledningsordningen ikke ennå er en integrert del av virksomheten i samtlige barnehager og skoler og i alle kommuner i landet. Det er derfor grunn til å tro at midler for å støtte opp om samarbeidet mellom utdanningene og eierne fortsatt vil virke positivt en tid framover. Vi avslutter dette kapittelet med noen av resultatene fra «førmålingen» blant årets deltakere på videreutdanning i veiledning. De har svart på spørsmål om tilretteleggingen for veiledningen på sin arbeidsplass.

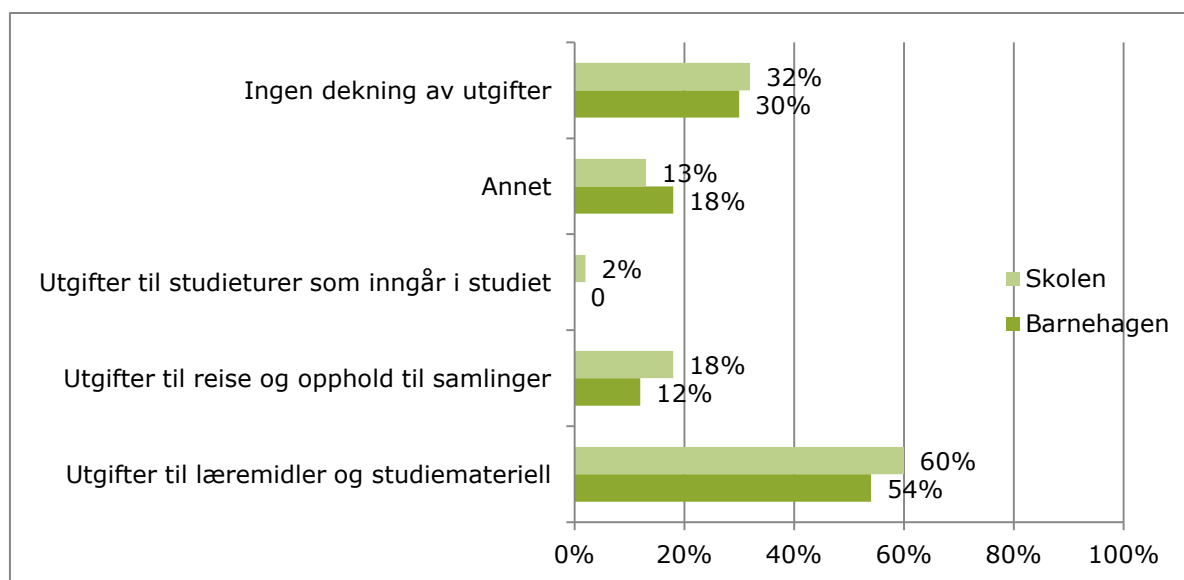
8.6.4 Veiledernes oppfatning av tilretteleggingen på arbeidsplassen

På spørsmål om de får frigjort tilstrekkelig med tid til å studere, har mange av årets kull på veilederutdanningen foreløpig vanskelig for å svare. Dette er antakelig fordi svaret på spørsmålet gis best etter man har erfart hvordan balansen mellom studier og arbeid blir utover høsten og våren. En alternativ tolkning er at frigjøringen av tid ikke er avklart eller avtalt på det tidspunktet vi gjennomførte undersøkelsen. Av de som tar stilling, er det en liten overvekt av veilederne som svarer bekreftende framfor benektende, men i hovedsak deler svarene seg i tre:

- ca 1/3 av veilederne mener de FÅR frigjort tilstrekkelig tid til å studere
- ca 1/3 av veilederne mener de IKKE FÅR frigjort tilstrekkelig tid til å studere
- ca 1/3 av veilederne VET IKKE om de får frigjort tilstrekkelig tid til å studere

I underkant av 1/3 av veilederne oppgir videre at de ikke får noen dekning av utgifter. Det virker noe vanligere å få dekket utgifter til læremidler og reise/opphold i skolen enn i barnehagen, men forskjellene som vises i figuren under er innenfor feilmarginene og kan skyldes tilfeldigheter. Over halvparten av veilederne svarer at de får dekket utgifter til læremidler og studiemateriell forbundet med studiet.

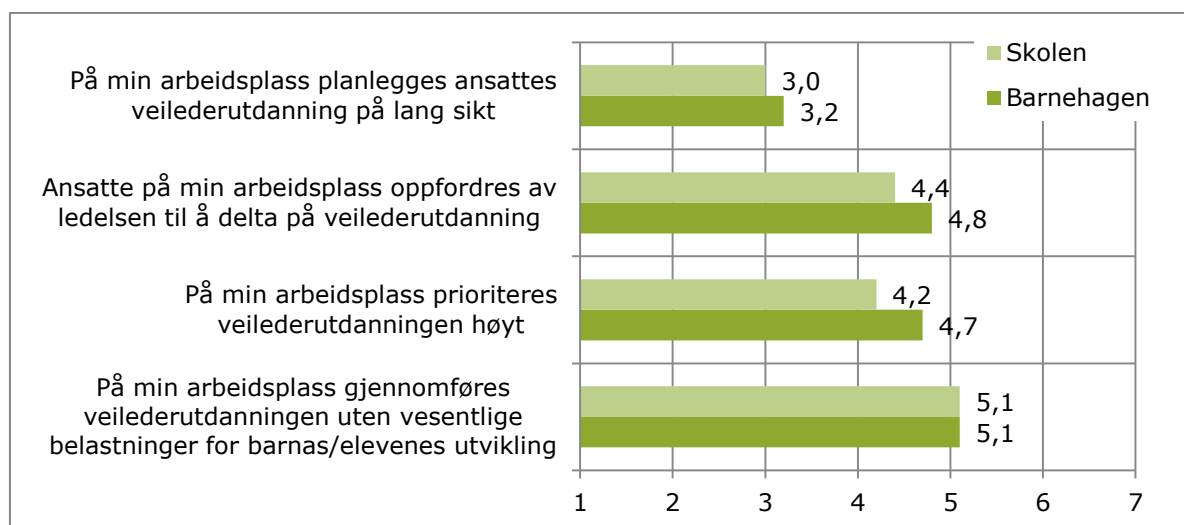
Figur 8-1 – Hvilke utgifter forbundet med studiet får du dekket? Flere svar mulig. Andel veiledere



Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

Basert på svarene fra årets kull med veiledere, må det være lov å si at de fleste gjennomfører studiet med god samvittighet: Et flertall svarer at studiet gjennomføres uten vesentlig belastning for barnas/elevenes utvikling på deres arbeidsplass, noe snittskåren på 5,1 på 1-7 skalaen er et uttrykk for (se figur under). Samtidig skjuler gjennomsnittet det faktum at ca 1 av 5 er usikre og velger midtpunktet (4) på skalaen, og at 15-17 prosent er helt eller delvis uenige i dette (1-3). Med andre ord er ikke alle deltakerne på veilederutdanningen helt trygge på at oppfølgingen av barna og opplæringen for elevene er god nok i deres fravær.

Figur 8-2 – Veiledernes oppfatning av tilrettelegging for utdanningen på arbeidsplassen. Snittskårer på 1-7 skalaen, hvor 1=helt uenig og 7=helt enig



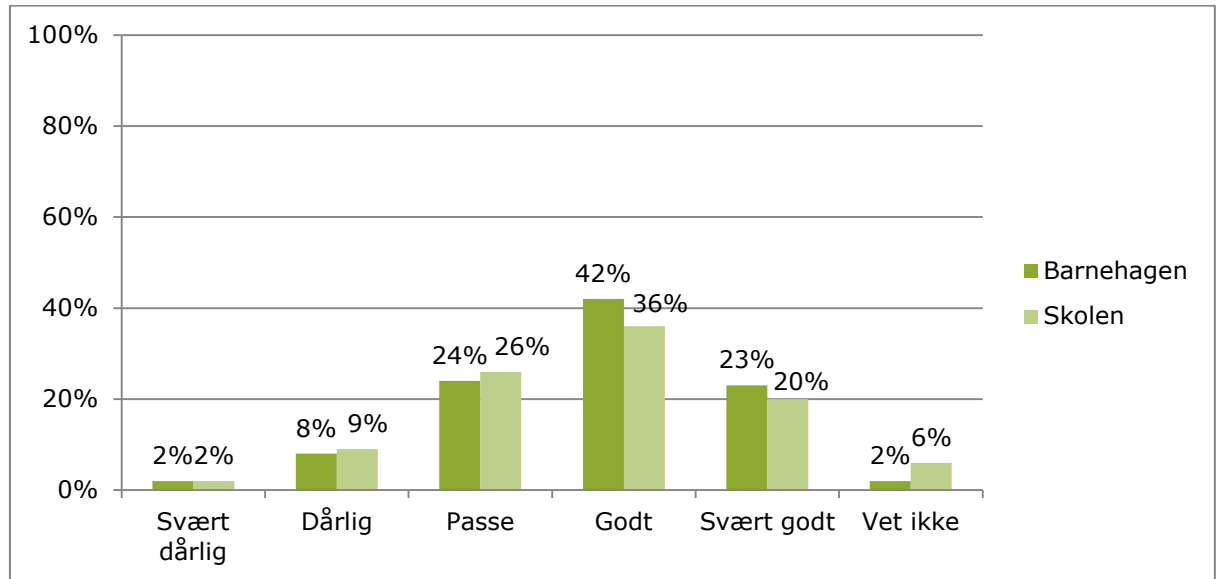
Kilde: Årets kull på veilederutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehagen, n=117

I den andre enden av skalaen, finner vi spørsmålet om deltakerne mener ansattes veilederutdannign planlegges på lang sikt ved arbeidsplassen. Her ligger tyngdepunktet av besvarelsene på den negative siden. Forskjellen mellom barnehagen og skolen er innenfor feilmarginen. Dette funnet er kanskje ikke så overraskende sett i lys av resultater fra kartleggingene. De har vist stor forskjell på utbredelsen av selve veiledningsordningen på enhetene avhengig av om det faktisk befinner seg nyutdannede nytilsatte der eller ikke. Dette tyder jo på at barnehagene og skolene organiserer en veiledningsordning etter behov, og kanskje også at de «sender» lærere på veilederkurs etter behov.

På de to spørsmålene om vektleggingen av veilederutdanningen på arbeidsplassen; prioriteringen og om man oppfordres av ledelsen, er forskjellene mellom deltakerne fra skolen og barnehagen signifikante. Basert på svarene fra førmålingen, vil vi altså si at oppmerksomheten om veilederutdanningen er noe større i barnehagene og blant styrerne, enn i skolene og blant skolelederne. Eksempelvis svarer nær ¼ av deltakerne fra barnehagene seg «helt enig» (7) i at videreutdanningen prioriteres høyt på deres arbeidsplass, mot ca 1/8 av deltakerne fra skolene.

Denne forskjellen mellom barnehagen og skolen viser seg også i svarene på spørsmålet om deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen på arbeidsplassen. Ca 2 av 3 deltakere fra barnehagen har godt eller svært godt inntrykk av tilretteleggingen, mens andelen deltakere fra skolen som svarer positivt er lavere og de virker også mer usikre (se figuren under).

Figur 8-3 – Veiledernes samlede inntrykk av tilrettelegging for utdanningen på arbeidsplassen



Kilde: Årets kull på veilerutdanningen («førmålingen»). Skolen, n=165 / Barnehaugen, n=117

9. BETRAKTNINGER OM VEILEDERUTDANNINGENE

I denne delen av rapporten har vi sett på organiseringen av og innholdet i veilederutdanningene, og tatt for oss hvilket utbytte utdanningene kan tenkes å gi, forventninger til studiet, til egen mestring, samt forståelse av veilederrollen. Vi har også sett nærmere på samarbeidet mellom utdanningene og barnehage- og skoleeierne.

Hensikten med dette kapittelet er å se hovedfunnene i denne delen av rapporten i lys av oppdragets andre hovedproblemstilling: Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder? Som tidligere nevnt, vil vi ikke i denne delrapporten kunne gi noen bastante svar. Når det er sagt, mener vi funnene i denne delrapporten gir en god indikasjon på utdanningenes betydning for både utbredelsen av og innholdet i veiledningen av nyutdannede nytilsatte i landets barnehager og skoler.

9.1 Heterogenitet i organisering og innhold

Vår gjennomgang av veilederutdanningene, viser at utdanningene er forskjellige, både når det gjelder organisering av undervisningen, målgrupper for utdanningene, forhold mellom teori og praksis, samt med hensyn til hvilken litteratur som benyttes. Det er selvfølgelig også likhetstrekk mellom utdanningene: Samlingsbaserte studier er den toneangivende organisasjonsformen. Videre er det forholdsvis uvanlig med kun nettbaserte studier. Vi finner også at kombinasjon av nett- og samlingsbaserte studier er mer vanlig i barnehagesektoren enn skolesektoren.

Men mens noen utdanninger retter seg mot én målgruppe, for eksempel veiledere i skolen, retter andre veilederutdanninger seg mot flere målgrupper samtidig, for eksempel både veiledere i barnehage og skole, eller både praksislærere og veiledere. Funn fra casestudien tyder på at det råder endel ulike synspunkter blant tilbyderne på hva som er den mest hensiktsmessige organiseringen, og om man bør tilby profesjons- og rollespesifikk veilederutdanning eller utdanning på tvers av profesjoner og roller.

En eventuell innsnevring av målgruppene for studiet vil kunne medføre lavere rekruttering, som igjen kan føre til at det flere steder ikke blir anledning til å tilby kurs grunnet for få søkere. Slike praktiske hensyn må da veies opp mot de mer prinsipielle om hvor stor grad av profesjonsretting det er ønskelig å tilby. Målgruppesammensetningen er noe som bør løftes fram i diskusjoner rundt den videre utviklingen av videreutdanningstilbudet innenfor veiledning. Her vil det altså være ulike oppfatninger.

I rammene for utdanningene anbefales det at veilederutdanningen utgjør 30 studiepoeng, eventuelt to moduler, à 15 studiepoeng. Ordlyden i de skisserte rammene tilsier at det anbefales at veilederutdanningene skal være 30 studiepoeng. Vår gjennomgang av studietilbudene viser at flertallet av studiene er organisert i to moduler à 15 studiepoeng, og at studentene kan velge å gjennomføre kun første modul. To-modulordningen synes altså å være hovedregelen heller enn unntaket. De fleste virker enige i at det er nødvendig både med et teoretisk rammeverk og praktisk utøvelse av veiledning for å få tilstrekkelig utbytte av veilederutdanningen. Men vi finner at studietilbudene er ulikt organisert, der noen har fokus på teori og praksis i hver sin modul, mens andre kombinerer disse elementene i begge moduler. Samtidig finner vi altså at en forholdsvis stor andel av deltakerne ikke har planer om å ta alle de anbefalte 30 studiepoengene, eller begge moduler om en vil. Dette bør gi grunnlag for en vurdering om både organiseringen i moduler, og innholdet i modulene i den videre utviklingen av tilbudet.

Vi mener altså man bør gjøre en vurdering av konsekvensene av tomodul-ordningen, og hvor vidt 15 studiepoeng gir tilstrekkelig kompetanse til å gjennomføre veilederoppgavene på en god måte. Videre kan det i lys av disse funnene være aktuelt å diskutere i hvilken grad en tomodul-ordning bør tilpasses til de som gjennomfører kun første modul, og samtidig gi studentene som gjennomfører begge moduler verdifull tilleggskompetanse.

Tilrettelegging for studiene på arbeidsplassen antar vi har betydning for hvor mange studiepoeng studentene gjennomfører. 1/3 av veilederne i førmålingen oppfatter tilretteleggingen på sin arbeidsplass som svært dårlig, dårlig eller passe. Funn fra caseundersøkelsen tyder på at veiledningsordningen vektlegges ulikt av de ulike eierne, samtidig som det er skoleeiers ansvar å sørge for at det tilrettelegges for videreutdanningen, uten at det går utover elevenes/barnas læringsmiljø og læringsutbytte. God tilrettelegging vil kunne medføre at en større andel lærere og barnehagelærere velger å ta flere studiepoeng i veiledning, og er et tema som kan fremmes i det videre samarbeidet mellom utdanningene og eierne.

Praksis fremheves som et viktig element i utdanningen, både av representanter for utdanningene og av veiledere som har tatt veilederutdanning. Det er vårt inntrykk at praksis i reelle arbeidssituasjoner vurderes som bedre enn rollespill på samlingene. Praksis i reelle arbeidssituasjoner er mer krevende å organisere, men ses på som mer gunstig med hensyn til utbytte for den enkelte veileder. I lys av våre funn kan det være verdt for det enkelte studiested å gå gjennom og se på balansen mellom teori og praksis i eget tilbud, samt å vurdere organiseringen av praksisdelen med tanke på å styrke innrettingen mot arbeidsplassen. Dersom man har delt veilederutdanningen i to moduler, og utelatt praksis fra en av modulene, er det viktig å være klar over at de som «hopper av» og/eller kun planlegger å ta 15 studiepoeng, i flere tilfeller kun får tatt den teoretiske delen av studiet.

Vår gjennomgang av litteraturlister, viser at kun et fåtall bøker går igjen på tvers av utdanninger/utdanningssteder. Det er med andre ord store variasjoner i pensum mellom de ulike utdanningsstedene og følgelig opp til den enkelte institusjon å fylle kursene med faglig innhold. Selv om vi ikke kan vurdere kvaliteten ved innholdet i litteraturen, tenker vi at leselistene vil kunne være en aktuell del av diskusjonen om den videre utviklingen av videreutdanningstilbudene.

Denne *heterogeniteten* i tilbudene som vi har avdekket, kan virke noe overraskende sett i lys av det felles rammeverket som ligger til grunn for utdanningstilbudene innenfor veiledning. På den annen side, finnes det altså et handlingsrom innenfor rammeverket som utdanningene har benyttet til å skreddersy sine tilbud ut fra den lokale konteksten. Dette handlingsrommet er antakelig en viktig forutsetning for å få de enkelte tilbudene til å fungere optimalt – her er det både snakk om markedstilpasning, tilpasning til den faglige kompetansen som finnes og til det faglige ståstedet hos den enkelte tilbyder. Samtidig mener vi at den heterogeniteten vi har avdekket bør gi grunnlag for refleksjoner og diskusjoner rundt den videre utviklingen av videreutdanningstilbudet innenfor veiledning.

Heterogeniteten gjør det krevende å gi et generelt svar på om veilederutdanningene gir kompetanse og ferdigheter til *god* utøvelse av veilederrollen. Men ulikheten i tilbudene gjør det rimelig å anta at veilederutdanningene i det minste gir *ulik* kompetanse og ferdigheter til utøvelse av veilederrollen.

9.2 Høy motivasjon hos deltakerne

Funn fra førmålingen viser at det store flertallet av respondentene selv har tatt initiativ til å søke på utdanningen. Videre har ansatte i begge sektorer store forventninger til veilederutdanningen og utbyttet av denne. De barnehageansatte søker seg i størst grad til utdanningene fordi det oppleves å være avgjørende for å kunne gi god veiledning. De som har studier i veiledning fra tidligere, har i gjennomsnitt noe større forventninger til utdanningen enn de som ikke har slike studier fra før. Vi mener dette for det første tyder på at veilederutdanningen gjør en forskjell. For det andre vil de som ikke har veilederutdanning fra før sannsynligvis ikke bli skuffet, siden de med tidligere erfaring skårer sine forventninger enda høyere. Samtidig viser førmålingen at de som har tatt studier i veiledning før, i mindre grad søker seg til utdanningen fordi det kreves for å være veileder på arbeidsplassen. Det kan tyde på at denne gruppen primært er drevet av egen, indre motivasjon, heller enn å være ytre styrt. Det er rimelig å anta at motiverte studenter bidrar til å trekke kvaliteten i studiene i positiv retning, og i så måte er den relativt høye motivasjonen i begge grupper av søkere (både de med og de uten studiepoeng fra før) et positivt funn.

9.3 Høye forventninger til utbyttet

Førmålingen viser at om lag 2/3 av respondentene ikke har gjennomført studier i veiledning tidligere. Videre har 49 prosent av de ansatte i barnehagen og 41 prosent av de ansatte i skolen, ikke tidligere vært veileder. Om lag 1/5 er veiledere i dag, mens 28 prosent av de barnehageansatte og 37 prosent av de skoleansatte oppgir å ha vært veiledere før.

Siden vi også skal gjennomføre en kandidatundersøkelse som del av evalueringen, vil det som omhandler utbytte, ytterligere beskrives og utdypes i hovedrapporten. Funnene fra førmålingen viser imidlertid at respondentene har høye forventninger til utbyttet av studiet i veiledning. Det knytter seg særlig høye forventninger til at utdanningen skal gi et bredere register innenfor veiledningsmetodikk, gi evne til kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid, samt gi innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill. De som har utdanning i veiledning fra før, har i gjennomsnitt høyere forventninger til utbyttet enn de som ikke har denne formen for utdanning fra tidligere. Selv om tallgrunnlaget foreløpig er lite, tyder dette på at deltakerne mener de har fått godt utbytte av sine tidligere studier i veiledning.

Mens det er størst forventninger til veiledningsmetodikk og utdanningens bidrag til å gi økt innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill, viser førmålingen at det knytter seg minst forventninger til innovasjon. Dette kan tyde på at studentene ikke helt innser hvordan veiledningen kan brukes i forbindelse med det generelle utviklingsarbeidet i barnehagen og skolen når de starter på studiet. I casestudien fant vi imidlertid klare tegn på en slik «spillovereffekt» av veilederutdanningen og veiledningen (jf. avsnitt 4.4). Det potensielle utbyttet av veilederutdanningen kan i så fall sies å strekke seg ut over selve veilederrollen, og i tillegg ha innvirkning på den enkeltes bidrag til kollegialt samarbeid og det generelle forbedringsarbeidet på arbeidsplassen.

Førmålingen viser videre at både ansatte i skole og barnehage har et positivt syn på egen mestring som veileder. De som har utdanning i veiledning fra før skårer dessuten høyere på påstander om mestringsforventninger enn de som ikke har utdanning i veiledning fra tidligere. Igjen tyder dette på at de har hatt utbytte av den veiledningsutdanningen de tidligere har gjennomført. Samtidig viser dataene at de som er veiledere i dag, og som skal på kurs i veiledning, er mer usikre enn andre på egen mestring av rollen. Dette tyder på at denne gruppen har behov for økt kompetanse og samlet sett tyder funnene på at utdanningene kan antas å fylle dette gapet.

Veiledernes forståelse av veilederrollen har betydning for hvordan den enkelte veileder utøver rollen i praksis. Funn fra førmålingen viser at det, for denne dimensjonen, er forskjeller mellom ansatte i skole og barnehage. Flere av de ansatte i barnehagen enn i skolen opplever at det er

viktig at veisøker bestemmer tema for veiledningen og gis mulighet til selv å resonnerer seg frem til løsninger. Samtidig sier skoleansatte seg mer enig i at det er viktig at veisøker gjøres oppmerksom på feil, og at vedkommende gjøres kjent med veileders vurdering av hans/henne yrkesutøvelse. Dette kan tyde på at det eksisterer enkelte kulturforskjeller innen veiledning og i synet på veilederrollen mellom de to sektorene. Sammenligner man de som har tatt og de som ikke har tatt utdanning i veiledning før, finner vi at de uten tidligere veilederutdanning er mer enige i at veisøker må gjøres oppmerksom på feil han/hun gjør, samt få kjennskap til hvordan yrkesutøvelsen vurderes. Med andre ord kan det se ut til at veilederutdanningen bidrar til å endre synet på veilederrollen og utøvelsen av denne. Funn i fra casestudien tyder også på det, hvor veilederne sier at de har endret syn på veiledningen etter studiene. Dette er noe vi vil få klarere svar på i det videre arbeidet, blant annet ved gjentakelsen av målingen mot årets kull når de er ferdige med studiene.

Både ansatte i barnehage og skole har et positivt syn på veilederrollen: de er glade og stolte over å stille opp og entusiastiske til rollen. Det betyr også mye for dem å være veileder. De som har studier i veiledning fra før, er enda mer positive til dette enn de som ikke har slik utdanning fra før. Dette *kan* tyde på at utdanningen også gjør noe med selvbildet til veilederne. De som ikke tidligere har vært veileder, svarer mer nøytralt både med hensyn til å være entusiastisk, stolt og at det å være veileder betyr mye for dem. De er med andre ord mer usikre når det kommer til disse punktene.

Når det gjelder rolleklarhet, fremstår respondentene vesentlig mer usikre enn for dimensjonene omtalt over. Gjennomsnittlig skåre for påstander vedrørende hva som er forventet av dem, hvordan de skal disponere tiden, hva ansvaret består av og hvordan de skal gripe rollen an, ligger omtrent på midten av skalaen. Ansatte i barnehagen og skolen er noenlunde samstemte i sin rolleklarhet/uklarhet. De som har utdanning i veiledning fra tidligere, har derimot et tydeligere bilde av veilederrollen, og sier seg mer enig enn andre i alle påstandene som omhandler rolleklarhet. De som ikke har utdanning fra før, svarer blant annet i mindre grad at de vet hva ansvaret er og hvordan de skal gripe an veilederrollen. Dette tyder på at tidligere studier i veiledning styrker egen rolleforståelse og medfører at man får et klarere bilde av hva som ligger i rollen som veileder. Casestudien har i tillegg vist at veilederrollens mandat oppfattes som mindre tydelig enn mandatet til praksislærerne, noe som antyder at det kan være behov for å få beskrevet veiledernes mandat tydeligere.

Som tidligere nevnt, vil våre videre undersøkelser bidra til å belyse synet på utbytte av utdanningene ytterligere. Funn fra førmålingen og fra casestudiene tyder imidlertid på at utdanning i veiledning medfører endringer hos veilederne. Veilederne har store forventninger til utdanningen og denne forventningen stiger dersom man har studier i veiledning bak seg fra før. Også mestringsforventningene er høyere hos de som har gjennomført veiledningsstudier tidligere. Samtidig er det interessant å se at de som er veiledere i dag, og som har søkt seg til en veilederutdanning, vurderer egen mestringsforventning lavere. De har med andre ord behov for økt kompetanse. Forskjellene i besvarelsene, tyder på at veilederutdanningen også påvirker veiledernes rolleforståelse og rolleklarhet. Selv med relativt lite tallgrunnlag, er mange av disse forskjellene signifikante og utenfor feilmarginene. Samlet sett kan dette tyde på at veilederutdanningene bidrar til økt kompetanse som veileder og god utøvelse av veilederrollen, uten at vi foreløpig vil trekke for bastante konklusjoner om dette.

9.4 Viktig samarbeid mellom utdanningene og eierne

Vi finner at de statlige tiltaksmidlene som er brukt de senere årene, har fremmet samarbeidet mellom utdanningene og barnehage-/skoleeierne om veiledningsordningen. Bruken av midlene har i hovedsak gått til informasjon om veiledning av nyutdannede til avgangsstudenter, informasjon til og samarbeid med eiere og ledere i fylkene/kommunene, kvalitetsutvikling av lokale veiledningsordninger og etablering og videreutvikling av nettverk og møteplasser. En del eiere og ledere tolker dog veiledningsordningen som nok et statlig initiert utviklingsprosjekt. Dermed konkurrerer veiledningsordningen om oppmerksomheten med andre satsinger. Ett formål med kommunikasjonen om ordningen med eierne, bør dermed være å få eierne til å sette veiledningen inn i «rett» kontekst, dvs. forstå ordningen som en integrert del av barnehagen/skolens virksomhet som lærende organisasjoner og ikke som et ad hoc-tiltak hver gang det kommer en nytilsatt.

I casestudien har vi sett eksempler på at større kommuner og den tilhørende utdanningsinstitusjonen inviterer nyutdannede fra andre regioner i fylket inn på veilednings-samlinger. Det er også eksempler på at utdanningene «reiser ut» og gjennomfører felles-samlinger på tvers av kommunene i en region (eks 'Nord-fylket', 'Sør-fylket' o.l.). Så lenge samlingene ikke blir for store, anses dette som en vinn-vinn situasjon, som med fordel kan etterleves flere steder i landet.

Evalueringen viser også at utdanningene i en del tilfeller bistår eiere i å få innført ordningen i de enkelte barnehager og skoler. Her beveger utdanningene seg inn på et område som i utgangspunktet er eiernes (kvalitetsutvikling i barnehage/skole), og det er derfor viktig at denne aktiviteten skjer i full forståelse med eierne.

I tillegg til å samarbeide med Fylkesmannen gjennom deltakelsen i regional GLØD/GNIST, har enkelte utdanninger fått bistand fra fylkesmannsembeter til å nå ut til alle barnehage-/skoleeierne i fylket med sin informasjon om veiledningsordningen og – utdanningen. Dette er et samarbeid som flere av utdanningene mener kan videreutvikles framover.

Vi mener det er rimelig å trekke paralleller mellom samarbeidstiltakene, og den økte utbredelsen veiledningsordningen har fått. I de tidligere kartleggingene har aktørene svart at nettopp dette samarbeidet har hatt vesentlig betydning for utbredelsen av ordningen. Samtidig vet vi at veiledningsordningen ikke er en integrert del av virksomheten i samtlige barnehager og skoler og i alle kommuner i landet. Basert på svarene fra førmålingen, virker det som at oppmerksomheten om veiledningen og veilederutdanningen for tiden er noe større i barnehagesektoren enn i skolesektoren. Det er derfor grunn til å tro at midler for å støtte opp om samarbeidet mellom utdanningene og eierne fortsatt vil virke positivt en tid framover.

FIGUROVERSIKT

Figur 1-1 – Forholdet mellom de to problemstillingene i evalueringen	8
Figur 1-2 – Overordnet analyseramme for evalueringen	9
Figur 6-1: Hvordan er studiet i veiledning organisert? Fordelt på barnehage og skole.	61
Figur 6-2: Hvor mange studiepoeng planlegger du å gjennomføre i veilederutdanningen? Fordelt på barnehage og skole.....	62
Figur 7-1: Har du gjennomført studier i veiledning tidligere? Fordelt på barnehage og skole	66
Figur 7-2: Har du tidligere vært, eller er du for tiden, veileder for nyutdannede barnehagelærere/ lærere? Fordelt på barnehage og skole	67
Figur 7-3: Hvordan fikk du kjennskap til veilederutdanningen? Fordelt på barnehage og skole ..	68
Figur 7-4: Hvem tok initiativ til at du søkte veilederutdanning? Fordelt på barnehage og skole .	69
Figur 7-5: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	70
Figur 7-6: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har studier i veiledning fra tidligere eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	70
Figur 7-7: I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad	72
Figur 7-8: I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende, fordelt på om man har studier i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad	73
Figur 7-9: Mestringsforventninger- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad	75
Figur 7-10: Mestringsforventninger- Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har studier i veiledning fra tidligere eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad	76
Figur 7-11: Vurdering/ utøvelse av veilederrollen. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander? Fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad.....	77
Figur 7-12: Vurdering/utøvelse av veilederrollen. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har utdanning i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = i svært liten grad og 7 = i svært stor grad.....	79
Figur 7-13: Vurdering/ tilknytning til veilederrollen, fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	80
Figur 7-14: Vurdering/tilknytning til veilederrollen, fordelt på om man har studier i veiledning fra før eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	81
Figur 7-15: Rolleklarhet, fordelt på barnehage og skole. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	82
Figur 7-16: Rolleklarhet- hvor enig eller uenig er du i følgende påstander, fordelt på om man har utdanning i veiledning fra tidligere eller ikke. Snittskårer på 1-7 skalaen, der 1 = helt uenig og 7 = helt enig	83
Figur 8-1 – Hvilke utgifter forbundet med studiet får du dekket? Flere svar mulig. Andel veiledere	93
Figur 8-2 – Veiledernes oppfatning av tilrettelegging for utdanningen på arbeidsplassen. Snittskårer på 1-7 skalaen, hvor 1=helt uenig og 7=helt enig.....	94
Figur 8-3 – Veiledernes samlede inntrykk av tilrettelegging for utdanningen på arbeidsplassen .	95

VEDLEGG:
SPØRRESKJEMA FØRMÅLING
TABELLVEDLEGG FØRMÅLING

SPØRRESKJEMA: SØKERE TIL VEILEDERUTDANNINGEN (FØR-MÅLING)

Bakgrunnsspørsmål

1. Arbeider du i skolen, i barnehagen eller i en annen sektor?

- a. Barnehagen
- b. Skolen
- c. Annen sektor → EXIT (Beklager, du er ikke i målgruppen for denne undersøkelsen som gjelder ansatte i barnehage og skole)

2. I hvilket fylke har du ditt arbeidssted?

- a. Østfold
- b. Akershus
- c. Oslo
- d. Hedmark
- e. Oppland
- f. Buskerud
- g. Vestfold
- h. Telemark
- i. Aust-Agder
- j. Vest-Agder
- k. Rogaland
- l. Hordaland
- m. Sogn og Fjordane
- n. Møre og Romsdal
- o. Sør-Trøndelag
- p. Nord-Trøndelag
- q. Nordland
- r. Troms
- s. Finnmark

3. Kjønn

- a. Mann
- b. Kvinne

4. Hva er din alder? (skriv inn)

5. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

- a. Høyere utdanning, 1-4 år
- b. Høyere utdanning, mer enn 4 år

Hvis 1a (barnehage:)

6. Hva slags utdanning har du?

- a. Førskole-/Barnehagelærerutdanning
- b. Barnehagepedagogikk
- c. ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning)
- d. Annet

7. Jobber du i privat eller offentlig (kommunal) barnehage?

- a. Privat barnehage
- b. Offentlig (kommunal) barnehage

8. Hvor mange års arbeidserfaring har du fra barnehage? (skriv inn)

Hvis 1b (skole):

9. Hva slags utdanning har du?

- a. Allmennlærerutdanning
- b. Grunnskolelærer for 1.-7. trinn
- c. Grunnskolelærer for 5.-10. trinn
- d. Lektorutdanning
- e. Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)
- f. Faglærerutdanning
- g. Yrkesfaglærerutdanning
- h. Fleksibel lærerutdanning
- i. Bachelorgrad for tospråklige lærere
- j. Annet

10. Hvilket trinn arbeider du hovedsakelig på?

- a. Barnetrinn, 1.-4.
- b. Mellomtrinn, 5.-7.
- c. Ungdomstrinn, 8.-10.
- d. Videregående opplæring
- e. Voksenopplæring

11. Hvor mange års arbeidserfaring har du fra skolen? (skriv inn)

Til alle:

Organisering av studiene

12. Ved hvilket studiested gjennomfører du veilederutdanningen?

- a. Dronning Mauds Minne
- b. Høgskolen i Bergen
- c. Høgskolen i Buskerud og Vestfold
- d. Høgskolen i Hedmark
- e. Høgskolen i Nord-Trøndelag
- f. Høgskolen i Oslo og Akershus
- g. Høgskolen i Sør-Trøndelag
- h. Høgskolen i Østfold
- i. Høgskolen Stord/Haugesund
- j. Høgskolen i Sogn og Fjordane
- k. NLA Høgskolen
- l. NTNU
- m. Universitetet i Agder
- n. Universitetet i Bergen
- o. Universitetet i Nordland
- p. Universitetet i Stavanger
- q. Universitetet i Tromsø

13. Hvordan er studiet i veiledning organisert?

- a. Primært samlingsbasert
- b. Primært nettbasert
- c. Kombinasjon av nett- og samlingsbasert
- d. Vet ikke

14. Hvor mange studiepoeng planlegger du å gjennomføre i veilederutdanningen?

- a. 15 studiepoeng
- b. 30 studiepoeng
- c. 60 studiepoeng

- d. Vet ikke

Tidligere erfaring

15. Har du gjennomført studier i veiledning tidligere?

- a. Ja, har gjennomført 15 studiepoeng veilederutdanning tidligere
- b. Ja, har tatt andre veilederkurs ved universitet eller høyskole
- c. Nei
- d. Vet ikke

16. Har du tidligere vært, eller er du for tiden, veileder for nyutdannede lærere?

- a. Ja, har tidligere vært
- b. Ja, er for tiden
- c. Nei, aldri

Motivasjon for å søke veilederutdanning

17. Hvem tok initiativ til at du søkte veilederutdanning?

- a. Jeg tok initiativ til det selv
- b. Jeg ble oppfordret av arbeidsgiver
- c. Jeg ble oppfordret av barnehage-/skoleeier (kommunen/fylkeskommune/privat eier)
- d. Annet

18. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- a. Jeg søkte på veilederutdanning fordi jeg mener veilederutdanning er avgjørende for å kunne gi god veiledning
- b. Jeg søkte veilederutdanning fordi dette kreves for å være veileder på min arbeidsplass
- c. Jeg søkte veilederutdanningen fordi jeg ønsker avveksling fra arbeidshverdagen
- d. Jeg har store forventninger til veilederutdanningen og utbyttet av denne

19. Hvordan fikk du kjennskap til veilederutdanningen?

- a. Rektor/Styrer
- b. Utdanningsdirektoratets hjemmesider
- c. Kolleger
- d. Skole-/Barnehage-eier
- e. Tillitsvalgt/fagforening
- f. Media
- g. Høgskoler/Universitet
- h. Annen måte, noter_____

Forventninger til veilederutdanningen

20. Vi ønsker å vite litt mer om hvilke forventninger du har til veilederutdanningen. I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende?

Skala fra 1 til 7, der 1 er i svært liten grad/ikke i det hele tatt og 7 er i svært stor grad

- a. Innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill
- b. Innsikt i bruk av kritisk analyse og refleksjon i veiledning
- c. Evne til kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid
- d. Innsikt i bruk av veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av skolens/barnehagens virksomhet
- e. Innsikt og kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke
- f. Kunnskap om den nyutdannede som profesjonsutøver, utvikling av profesjonsidentitet og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap
- g. Veiledet og vurdert praksis tilrettelagt av utdanningsinstitusjonen

+ disse (om forventninger til utbyttet):

s_19.A.1 Veilederutdanningen vil gi utgangspunkt for refleksjon over egen praksis

- s_19.A.2 Veilederutdanningen vil gi meg nye faglige innfallsvinkler
- s_19.A.3 Veilederutdanningen vil gjøre meg mer engasjert i arbeidet mitt
- s_19.A.4 Veilederutdanningen vil generelt forbedre min måte å praktisere veiledning på

s_19.A.5 Veilederutdanningen vil medføre at den nyutdannede får et større utbytte av veiledningen

s_19.A.6 Veilederutdanningen vil gjøre meg bedre i stand til å gi de nyutdannede realistiske utfordringer

s_19.A.7 Veilederutdanningen vil gjøre at jeg lettere motiverer de nyutdannede for vanskelige oppgaver

s_19.A.8 Veilederutdanningen vil gjøre meg til en bedre veileder

Vurdering/utøvelse av veilederrollen

Så kommer noen spørsmål om oppfatning om utøvelse av veilederrollen. *Du skal svare selv om du ikke har veiledet eller for tiden veileder noen nyutdannede. Se deg selv i rollen som veileder. Det er din oppfatning vi er ute etter, og det er ingen rette eller gale svar.*

21. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- Det er viktig at den jeg veileder blir gjort oppmerksom på feil han/hun gjør
- Det er viktig at den jeg veileder får kjennskap til mine vurderinger av hans/hennes yrkesutøvelse
- Det er viktig å bidra til at den jeg veileder blir oppmerksom på det han/hun gjør som ikke er hensiktsmessig
- Det er viktig at den jeg veileder gis mulighet til selv å resonnere seg frem til ulike løsninger på et problem
- Det er viktig at den jeg veileder selv får bestemme tema for veiledningen, alt avhengig av hva som er den nyutdannedes behov

22. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- Det å være veileder betyr mye for meg
- Jeg er stolt av å kunne være veileder
- Jeg er entusiastisk til veilederrollen
- Jeg er glad for å kunne stille opp som veileder

Mestringsforventninger

23. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- Jeg er sikker på at jeg skal klare å bidra til at selv de mest usikre nyutdannede opplever god støtte
- Jeg er sikker på at jeg skal klare å gi god veiledning uavhengig av hvor godt de nyutdannede mestrer jobben sin
- Jeg er sikker på at jeg skal klare å svare på de nyutdannedes spørsmål slik at de opplever god støtte
- Jeg er sikker på at jeg skal klare å hjelpe de nyutdannede til å håndtere vanskelige situasjoner i jobben som nytilsatt

Rolleklarhet

24. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- Jeg vet hvordan jeg skal gripe an rollen som veileder for nyutdannede
- Jeg vet nøyaktig hva mitt ansvar som veileder for nyutdannede er

- c. Jeg vet hvordan jeg skal disponere tiden jeg har til veilederarbeidet på en hensiktsmessig måte
- d. Jeg vet nøyaktig hva som er forventet av meg som veileder for nyutdannede

Tilrettelegging av utdanning ved skolen/i kommunen

25. Hvilke utgifter forbundet med studiet får du dekket?

- a. Utgifter til læremidler og studiemateriell
- b. Utgifter til reise og opphold til samlinger
- c. Utgifter til studieturer som inngår i studiet
- d. Annet
- e. Ingen dekning av utgifter

26. Får du frigjort tilstrekkelig tid til å studere?

- a. Ja
- b. Nei
- c. Vet ikke

27. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

Skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig

- a. På min arbeidsplass gjennomføres veilederutdanningen uten vesentlige belastninger for barnas utvikling
- b. På min arbeidsplass prioriteres veilederutdanningen høyt
- c. Ansatte på min arbeidsplass oppfordres av ledelsen til å delta på veilederutdanning
- d. På min arbeidsplass planlegges ansattes veilederutdanning på lang sikt

28. Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen av studiet på din arbeidsplass?

- a. Svært dårlig
- b. Dårlig
- c. Passe
- d. Godt
- e. Svært godt
- f. Vet ikke

Takk for hjelpen!

**** Spm:s_1 ** Arbeider du i barnehagen, i skolen eller i en annen sektor?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
Barnehagen	41%	100%▲	-▽	53%▲	33%▽	40%	42%	44%	34%▽	46%
Skolen	59%	-▽	100%▲	47%▽	67%▲	60%	58%	56%	66%▲	54%
Annen sektor	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_2 ** I hvilket fylke har du ditt arbeidssted?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
Østfold	10%	11%	9%	14%▲	6%▽	4%▽	13%▲	10%	10%	10%
Akershus	7%	2%▽	10%▲	5%	8%	8%	6%	10%	4%	7%
Oslo	14%	7%▽	19%▲	13%	15%	14%	14%	15%	20%▲	10%▽
Hedmark	4%	3%	4%	4%	4%	10%▲	1%▽	5%	3%	4%
Oppland	5%	3%▽	7%▲	3%	7%	16%▲	1%▽	3%	8%	5%
Buskerud	7%	4%	8%	9%	5%	2%▽	9%▲	2%▽	10%	7%
Vestfold	5%	7%	4%	5%	6%	2%	7%	-▽	3%	10%▲
Telemark	8%	15%▲	3%▽	7%	8%	7%	8%	8%	3%▽	11%▲
Aust-Agder	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vest-Agder	0%	-	1%	1%	-	-	1%	-	1%	-
Rogaland	7%	9%	5%	8%	6%	9%	6%	11%	5%	6%
Hordaland	5%	8%▲	3%▽	4%	6%	4%	5%	3%	3%	7%
Sogn og Fjordane	2%	5%▲	1%▽	3%	2%	1%	3%	2%	3%	2%
Møre og Romsdal	0%	1%	-	1%	-	-	-	-	-	-
Sør-Trøndelag	8%	-▽	13%▲	7%	8%	2%▽	10%▲	10%	5%	8%

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Nord-Trøndelag	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordland	2%	2%	3%	2%	3%	8%▲	-▽	3%	4%	1%
Troms	11%	16%▲	7%▽	7%	13%	7%	13%	13%	10%	10%
Finnmark	4%	8%▲	2%▽	5%	4%	6%	4%	6%	6%	2%▽
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_3 ** Kjønn**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
Mann	16%	6%▽	23%▲	17%	16%	11%	18%	24%▲	11%▽	16%
Kvinne	84%	94%▲	77%▽	83%	84%	89%	82%	76%▽	89%▲	84%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_4 ** Hva er din alder?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
s_4.A.1 Hva er din alder?										
15-29	9%	15%▲	5%▽	21%▲	-▽	2%▽	13%▲	8%	3%▽	14%▲
30-39	34%	40%▲	29%▽	79%▲	-▽	28%	36%	31%	25%▽	42%▲
40-49	43%	32%▽	50%▲	-▽	76%▲	42%	43%	50%	49%	34%▽
50-59	14%	13%	15%	-▽	24%▲	27%▲	8%▽	11%	22%▲	10%▽
60-99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	99%	100%	100%	99%	100%	100%	99%	100%

**** Spm:s_5 ** Hva er din høyeste fullførte utdanning?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
Høyere utdanning, 1-4 år	41%	75%▲	17%▽	58%▲	29%▽	28%▽	48%▲	45%	27%▽	50%▲
Høyere utdanning, mer enn 4 år	59%	25%▽	83%▲	42%▽	71%▲	72%▲	52%▽	55%	73%▲	50%▽
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Filter:
Barnehage
Andel av total 41%

** Spm:s_6 ** Hva slags utdanning har du?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	117	117	0	64	53	36	80	27	32	57
Førskole-/Barnehagelærerutdanning	93%	93%	-	94%	92%	97%	92%	85%∇	100%▲	95%
Barnehagepedagogikk	1%	1%	-	2%	-	-	1%	-	-	2%
ABLU (Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning)	4%	4%	-	3%	6%	-	6%	11%▲	-	4%
Annet	2%	2%	-	2%	2%	3%	-∇	4%	-	-
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	0	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Filter:
Barnehage
Andel av total 41%

** Spm:s_7 ** Jobber du i privat eller offentlig (kommunal) barnehage?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	117	117	0	64	53	36	80	27	32	57
Privat barnehage	51%	51%	-	58%	43%	56%	50%	70%▲	44%	47%
Offentlig (kommunal) barnehage	49%	49%	-	42%	57%	44%	50%	30%∇	56%	53%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	0	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Filter:
Barnehage
Andel av total 41%

** Spm:s_8 ** Hvor mange års arbeidserfaring har du fra barnehage?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	117	117	0	64	53	36	80	27	32	57
s_8.A.1 Hvor mange års arbeidserfaring har du fra barnehage?										
1-5	21%	21%	-	31%▲	8%▽	11%▽	24%	15%	6%▽	30%▲
6-10	21%	21%	-	30%▲	11%▽	19%	22%	15%	16%	28%▲
11-15	25%	25%	-	31%▲	17%▽	28%	24%	30%	38%▲	16%▽
16-20	23%	23%	-	8%▽	42%▲	28%	21%	30%	31%	16%▽
21-99	9%	9%	-	-▽	21%▲	14%	7%	11%	9%	9%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	99%	99%	0	100%	98%	100%	99%	100%	100%	98%

Filter:
Skole
Andel av total 59%

**** Spm:s_10 ** Hva slags utdanning har du?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	165	0	165	57	107	54	110	35	61	68
Allmennlærerutdanning	49%	-	49%	58%	45%	52%	48%	57%	43%	51%
Grunnskolelærer for 1.-7. trinn	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Grunnskolelærer for 5.-10. trinn	2%	-	2%	2%	3%	-	4%	-	2%	4%
Lektorutdanning	13%	-	13%	9%	16%	13%	14%	23%▲	13%	9%
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)	17%	-	17%	19%	15%	17%	17%	11%	23%	15%
Faglærerutdanning	4%	-	4%	2%	5%	-▽	5%▲	3%	2%	6%
Yrkesfaglærerutdanning	3%	-	3%	-▽	5%▲	2%	4%	-	5%	3%
Fleksibel lærerutdanning	2%	-	2%	4%	1%	2%	2%	3%	2%	1%
Bachelorgrad for tospråklige lærere	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Annet	10%	-	10%	7%	11%	15%	6%▽	3%	11%	10%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	0	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Filter:
Skole
Andel av total 59%

** Spm:s_11 ** Hvilket trinn arbeider du hovedsakelig på?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	165	0	165	57	107	54	110	35	61	68
Barnetrinn, 1.-4.	15%	-	15%	16%	14%	22%▲	10%▽	17%	11%	15%
Mellomtrinn, 5.-7.	31%	-	31%	26%	34%	19%▽	37%▲	34%	20%▽	40%▲
Ungdomstrinn, 8.-10.	28%	-	28%	40%▲	21%▽	24%	30%	23%	33%	26%
Videregående opplæring	24%	-	24%	14%▽	29%▲	30%	21%	14%	36%▲	18%
Voksenopplæring	3%	-	3%	4%	3%	6%	2%	11%▲	-▽	1%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	0	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Filter:
Skole
Andel av total 59%

** Spm:s_54 ** Hvor mange års arbeidserfaring har du fra skolen?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	165	0	165	57	107	54	110	35	61	68
s_54.A.1 Hvor mange års arbeidserfaring har du fra skolen?										
<*>Antall intervju	164	0	164	57	106	54	110	35	61	68
1-5	16%	-	16%	28%▲	9%▽	6%▽	22%▲	17%	16%	16%
6-10	27%	-	27%	51%▲	15%▽	20%	31%	20%	18%▽	40%▲
11-15	20%	-	20%	21%	19%	26%	16%	17%	23%	18%
16-20	24%	-	24%	-▽	38%▲	31%	21%	34%	25%	19%
21-99	12%	-	12%	-▽	18%▲	17%	9%	11%	18%▲	6%▽
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	99%	0	99%	100%	99%	100%	99%	100%	100%	99%

**** Spm:s_9 ** Ved hvilket studiested gjennomfører du veilederutdanningen?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	280	116	164	120	159	90	190	62	93	125
Dronning Mauds Minne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Høgskolen i Bergen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	10%	9%	10%	12%	8%	4%▽	12%▲	2%▽	9%	14%▲
Høgskolen i Hedmark	10%	7%	12%	8%	11%	29%▲	1%▽	11%	11%	9%
Høgskolen i Nord-Trøndelag	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Høgskolen i Oslo og Akershus	5%	8%	4%	7%	4%	2%	7%	8%	4%	5%
Høgskolen i Sør-Trøndelag	5%	-▽	9%▲	6%	4%	1%▽	7%▲	6%	3%	6%
Høgskolen i Østfold	9%	11%	8%	14%▲	6%▽	3%▽	12%▲	10%	8%	10%
Høgskolen Stord/Haugesund	11%	16%▲	7%▽	12%	10%	13%	10%	15%	6%▽	13%
Høgskulen i Sogn og Fjordane	3%	6%▲	1%▽	3%	3%	1%	4%	2%	4%	2%
NLA Høyskolen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NTNU	2%	-▽	4%▲	2%	3%	1%	3%	3%	2%	2%
Universitetet i Agder	0%	1%	-	1%	-	-	1%	-	1%	-
Universitetet i Bergen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitetet i Nordland	2%	2%	3%	2%	3%	8%▲	-▽	5%	3%	1%
Universitetet i Stavanger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Universitetet i Tromsø	14%	24%▲	7%▽	12%	16%	10%	16%	18%	15%	12%
Høgskolen i Nesna	2%	-▽	3%▲	1%	3%	3%	1%	-	3%	2%
Høgskolen i Telemark	10%	16%▲	6%▽	10%	11%	7%	12%	10%	8%	13%
Universitetet i Oslo	15%	-▽	26%▲	10%▽	18%▲	17%	14%	11%	23%▲	11%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_12 ** Hvordan er studiet i veiledning organisert?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	280	116	164	120	159	90	190	62	93	125
Primært samlingsbasert	76%	68%∇	81%▲	76%	75%	81%	73%	77%	74%	76%
Primært nettbasert	2%	2%	3%	3%	2%	1%	3%	2%	4%	2%
Kombinasjon av nett- og samlingsbasert	21%	29%▲	15%∇	20%	22%	18%	23%	21%	22%	21%
Vet ikke	1%	1%	1%	1%	1%	-	1%	-	-	2%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_14 ** Hvor mange studiepoeng planlegger du å gjennomføre i veilederutdanningen?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	280	116	164	120	159	90	190	62	93	125
15 studiepoeng	31%	47%▲	20%∇	33%	30%	27%	33%	34%	27%	33%
30 studiepoeng	60%	47%∇	68%▲	60%	60%	66%	57%	58%	61%	59%
60 studiepoeng	2%	1%	3%	1%	3%	1%	3%	3%	1%	2%
Vet ikke	4%	4%	4%	3%	5%	4%	4%	2%	8%▲	3%
10 eller færre studiepoeng	3%	1%∇	4%▲	2%	3%	2%	3%	3%	3%	2%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_15 ** Har du gjennomført studier i veiledning tidligere?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	280	116	164	120	159	90	190	62	93	125
Ja, har gjennomført studiepoenggivende veilederutdanning tidligere	27%	26%	27%	21%▽	31%▲	83%▲	-▽	37%▲	32%	18%▽
Ja, har tatt andre veilederkurs ved universitet eller høyskole	5%	5%	5%	2%▽	8%▲	17%▲	-▽	8%	8%	2%▽
Nei	68%	69%	67%	78%▲	61%▽	-▽	100%▲	55%▽	60%▽	80%▲
Vet ikke	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_16 ** Er du for tiden, eller har du tidligere vært, veileder for nyutdannede?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	280	116	164	120	159	90	190	62	93	125
Ja, er for tiden veileder	22%	23%	21%	20%	24%	31%▲	18%▽	100%▲	-▽	-▽
Ja, har tidligere vært veileder	33%	28%▽	37%▲	22%▽	42%▲	41%▲	29%▽	-▽	100%▲	-▽
Nei, aldri	45%	49%	41%	58%▲	35%▽	28%▽	53%▲	-▽	-▽	100%▲
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_22 ** Hvordan fikk du kjennskap til veilederutdanningen? -**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	279	116	163	120	158	90	189	62	92	125
Styrer/rektor	41%	40%	41%	46%	37%	36%	43%	42%	35%	44%
Utdanningsdirektoratets hjemmesider	8%	1%∇	12%▲	7%	8%	9%	7%	2%∇	11%	8%
Kolleger	30%	29%	31%	38%▲	25%∇	22%∇	34%▲	19%∇	30%	36%▲
Barnehage-/skoleeier	9%	16%▲	4%∇	9%	8%	6%	10%	8%	8%	10%
Tillitsvalgt/fagforening	2%	3%	1%	1%	3%	3%	2%	3%	3%	1%
Media	4%	2%	5%	3%	4%	2%	4%	3%	1%	6%
Høgskoler/Universitet	32%	46%▲	22%∇	26%∇	36%▲	40%▲	28%∇	44%▲	34%	25%∇
Annen måte, noter	7%	1%∇	11%▲	10%▲	4%∇	8%	6%	5%	8%	7%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	132%	137%	128%	140%	125%	126%	134%	126%	129%	136%

**** Spm:s_17 ** Hvem tok initiativ til at du søkte veilederutdanning?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	279	116	163	120	158	90	189	62	92	125
Jeg tok initiativ til det selv	77%	79%	75%	73%	80%	77%	77%	68%∇	79%	80%
Jeg ble oppfordret av arbeidsgiver	20%	16%	22%	22%	18%	21%	19%	26%	20%	17%
Jeg ble oppfordret av barnehage-/skoleeier (kommunen/fylkeskommunen/privat eier)	2%	3%	2%	3%	1%	1%	3%	5%▲	-∇	2%
Annet	1%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	1%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s **** Hvor enig eller uenig er du i de følgende påstander?

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
Antall intervju		282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
s.A.1 Jeg søkte på veilederutdanning fordi jeg mener veilederutdanning er avgjørende for å kunne gi god veiledning											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	1%	-	-	1%	-	-	1%
2	2	2%	1%	2%	1%	3%	1%	2%	2%	2%	2%
3	3	3%	1%	4%	2%	3%	1%	3%	-	4%	2%
4	4	12%	11%	13%	13%	12%	9%	14%	13%	12%	12%
5	5	18%	19%	18%	19%	18%	16%	20%	21%	14%	20%
6	6	26%	23%	29%	29%	24%	28%	26%	23%	27%	28%
7 Helt enig	7	38%	45%▲	33%▽	35%	40%	44%	35%	42%	40%	35%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.8	6.0	5.6	5.8	5.8	6.0	5.7	5.9	5.8	5.7
s.A.2 Jeg søkte veilederutdanning fordi dette kreves for å være veileder ved min arbeidsplass											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	22%	19%	24%	22%	22%	23%	22%	27%	25%	17%▽
2	2	11%	7%	13%	5%▽	15%▲	16%▲	8%▽	10%	15%▲	7%
3	3	9%	7%	10%	8%	9%	7%	10%	5%	11%	9%
4	4	13%	12%	14%	14%	12%	16%	12%	15%	5%▽	18%▲
5	5	12%	10%	12%	15%	9%	10%	12%	10%	11%	13%
6	6	15%	19%▲	12%▽	17%	13%	11%	16%	13%	13%	17%
7 Helt enig	7	19%	25%▲	15%▽	18%	20%	17%	20%	21%	19%	19%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.0	4.5	3.7	4.2	3.9	3.8	4.1	3.9	3.8	4.3

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s.A.3 Jeg søkte veilederutdanningen fordi jeg ønsker avveksling fra arbeidshverdagen											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	22%	18%	24%	21%	22%	17%	24%	21%	22%	22%
2	2	17%	18%	16%	11%▽	22%▲	20%	15%	18%	19%	15%
3	3	16%	17%	14%	18%	14%	16%	15%	16%	13%	17%
4	4	14%	12%	15%	15%	13%	18%	12%	21%▲	14%	10%▽
5	5	15%	16%	14%	17%	13%	16%	14%	10%	16%	16%
6	6	9%	10%	7%	7%	10%	8%	9%	10%	4%▽	11%
7 Helt enig	7	8%	8%	9%	12%▲	6%▽	5%	10%	5%	11%	8%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		3.4	3.5	3.4	3.6	3.3	3.4	3.4	3.3	3.4	3.5
s.A.4 Jeg har store forventninger til veilederutdanningen og utbyttet av denne											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	1%	-	-	1%	-	-	1%
2	2	1%	2%	1%	3%	1%	2%	1%	-	2%	2%
3	3	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	-	2%	1%
4	4	11%	7%	13%	10%	11%	7%	12%	15%	14%	6%▽
5	5	19%	20%	18%	18%	19%	15%	21%	16%	15%	23%
6	6	32%	37%	29%	33%	32%	32%	32%	37%	23%▽	37%
7 Helt enig	7	36%	33%	37%	34%	36%	42%	32%	32%	43%▲	32%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.8	5.9	5.8	5.8	5.9	6.0	5.8	5.9	5.8	5.8

**** Spm:s_47 ** Hvilke utgifter forbundet med studiet får du dekket? -**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
Utgifter til læremidler og studiemateriell	58%	54%	60%	53%	61%	58%	57%	65%	51%▽	59%
Utgifter til reise og opphold til samlinger	16%	12%	18%	10%▽	20%▲	20%	13%	24%▲	13%	13%
Utgifter til studieturer som inngår i studiet	1%	-	2%	-	2%	1%	1%	2%	1%	1%
Annet	15%	18%	13%	14%	16%	14%	16%	13%	21%▲	12%
Ingen dekning av utgifter	31%	30%	32%	35%	27%	33%	30%	27%	34%	30%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	120%	114%	125%	113%	126%	126%	118%	131%	120%	115%

**** Spm:s_48 ** Får du frigjort tilstrekkelig tid til å studere?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
Ja	38%	39%	37%	36%	39%	37%	38%	45%	31%▽	40%
Nei	29%	24%	32%	27%	30%	32%	27%	19%▽	36%▲	28%
Vet ikke	33%	37%	31%	37%	31%	31%	35%	35%	33%	33%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_13 ** Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
Antall intervju		282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
s_13.A.1 På min arbeidsplass gjennomføres veilederutdanningen uten vesentlige belastninger for barnas/elevenes utvikling											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	1%	1%	1%	2%	1%	1%	1%	-	1%	2%
2	2	3%	3%	3%	3%	3%	3%	3%	5%	2%	3%
3	3	12%	13%	11%	14%	10%	14%	11%	6%	9%	16%▲
4	4	20%	21%	19%	21%	19%	15%	22%	19%	14%∇	24%▲
5	5	19%	15%	22%	17%	21%	16%	21%	19%	22%	17%
6	6	20%	20%	20%	18%	22%	17%	22%	15%	25%	20%
7 Helt enig	7	25%	27%	23%	25%	24%	34%▲	20%∇	35%▲	26%	18%∇
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.1	5.1	5.1	5.0	5.2	5.3	5.0	5.4	5.4	4.8
s_13.A.2 På min arbeidsplass prioriteres veilederutdanningen høyt											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	9%	5%∇	11%▲	8%	9%	9%	9%	6%	8%	11%
2	2	10%	10%	10%	11%	9%	8%	11%	5%	8%	14%▲
3	3	12%	10%	12%	11%	12%	11%	12%	10%	16%▲	9%
4	4	17%	17%	16%	18%	16%	18%	16%	18%	21%	13%
5	5	21%	19%	23%	20%	22%	17%	23%	19%	23%	21%
6	6	15%	16%	14%	17%	13%	17%	14%	18%	13%	15%
7 Helt enig	7	17%	23%▲	13%∇	15%	18%	19%	16%	24%▲	11%∇	18%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.4	4.7	4.2	4.4	4.5	4.5	4.4	4.9	4.3	4.4

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_13.A.3 Ansatte på min arbeidsplass oppfordres av ledelsen til å delta på veilederutdanning											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	13%	13%	13%	13%	13%	11%	14%	18%	12%	11%
2	2	7%	5%	9%	3%▽	10%▲	7%	7%	6%	7%	8%
3	3	10%	3%▽	14%▲	11%	9%	11%	9%	3%▽	14%▲	10%
4	4	16%	18%	14%	20%▲	13%▽	24%▲	12%▽	11%	13%	20%▲
5	5	15%	15%	15%	17%	13%	11%	16%	11%	19%	14%
6	6	15%	18%	13%	13%	17%	13%	16%	18%	12%	16%
7 Helt enig	7	24%	27%	22%	23%	25%	23%	24%	32%▲	23%	20%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.5	4.8	4.4	4.6	4.5	4.5	4.6	4.7	4.5	4.5
s_13.A.4 På min arbeidsplass planlegges ansattes veilederutdanning på lang sikt											
<*>Antall intervju		276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
1 Helt uenig	1	28%	28%	29%	28%	29%	24%	30%	27%	30%	28%
2	2	15%	11%	18%	17%	14%	18%	14%	16%	14%	15%
3	3	16%	18%	15%	14%	18%	16%	16%	8%▽	16%	20%
4	4	16%	16%	17%	16%	17%	16%	16%	19%	16%	15%
5	5	12%	14%	10%	15%	9%	13%	11%	13%	12%	11%
6	6	6%	8%	5%	8%	5%	5%	7%	10%	4%	6%
7 Helt enig	7	6%	5%	7%	3%▽	9%▲	9%	5%	6%	7%	6%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		3.1	3.2	3.0	3.1	3.1	3.3	3.0	3.3	3.1	3.0

**** Spm:s_53 ** Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet på din arbeidsplass?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
<*>Antall intervju	276	115	161	119	157	88	188	62	91	123
Svært dårlig	2%	2%	2%	2%	3%	2%	2%	-	4%▲	2%
Dårlig	9%	8%	9%	9%	8%	11%	7%	8%	9%	9%
Passe	25%	24%	26%	29%	22%	23%	27%	24%	20%	30%
Godt	38%	42%	36%	36%	40%	34%	40%	34%	44%	37%
Svært godt	21%	23%	20%	19%	22%	26%	19%	32%▲	18%	18%
Vet ikke	4%	2%▽	6%▲	4%	4%	3%	5%	2%	5%	5%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

**** Spm:s_18 ** I hvilken grad forventer du at utdanningen skal gi deg følgende?**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
s_18.A.1 innsikt i veiledning, kommunikasjon og samspill										
<*>Antall intervju	274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	-	1%	1%	1%	-	-	1%	-
3	3	0%	1%	-	1%	-	1%	-	-	1%
4	4	3%	2%	4%	3%	1%	4%	2%	-▽	7%▲
5	5	14%	11%	16%	10%	17%	10%	16%	11%	15%
6	6	34%	34%	34%	39%	30%	24%▽	39%▲	34%	27%
7 I svært stor grad	7	48%	52%	45%	47%	49%	63%▲	41%▽	52%	57%▲
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt	6.3	6.3	6.2	6.3	6.2	6.5	6.2	6.4	6.4	6.1

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_18.A.2 innsikt i bruk av kritisk analyse og refleksjon i veiledning											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	-	3%▲	-
4	4	8%	10%	7%	5%	10%	7%	9%	8%	10%	7%
5	5	24%	23%	25%	27%	21%	22%	25%	18%	20%	30%▲
6	6	32%	35%	31%	33%	32%	32%	33%	38%	25%▽	35%
7 I svært stor grad	7	35%	32%	36%	34%	35%	37%	34%	36%	42%▲	29%▽
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.9	5.9	5.9	5.9	5.9	5.9	5.9	6.0	5.9	5.9
s_18.A.3 evne til kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	1%	-	-	1%	-
3	3	1%	3%▲	-▽	2%	1%	2%	1%	2%	-	2%
4	4	7%	8%	7%	3%▽	10%▲	5%	9%	10%	5%	7%
5	5	17%	21%	14%	19%	15%	15%	18%	8%▽	14%	23%▲
6	6	38%	34%	40%	40%	36%	36%	39%	49%▲	32%	36%
7 I svært stor grad	7	36%	34%	38%	36%	37%	41%	34%	31%	47%▲	31%▽
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.0	5.9	6.1	6.1	5.9	6.1	6.0	6.0	6.2	5.9

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_18.A.4 innsikt i bruk av veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av barnehagens/skolens virksomhet											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	-	1%	-
2	2	1%	-	1%	-	1%	-	1%	-	2%▲	-
3	3	9%	7%	11%	9%	9%	9%	9%	7%	14%▲	7%
4	4	13%	8%▽	17%▲	9%	16%	9%	15%	11%	9%	17%▲
5	5	24%	24%	25%	31%▲	19%▽	20%	27%	26%	15%▽	30%▲
6	6	29%	30%	29%	25%	33%	33%	27%	34%	32%	25%
7 I svært stor grad	7	23%	31%▲	17%▽	25%	21%	29%	20%	21%	26%	21%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.4	5.7	5.2	5.5	5.3	5.6	5.3	5.5	5.4	5.4
s_18.A.5 innsikt og kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	1%	-▽	3%▲	2%	1%	-	2%	-	3%▲	1%
3	3	4%	6%	3%	5%	4%	5%	4%	2%	3%	7%
4	4	12%	14%	10%	12%	12%	9%	13%	13%	9%	13%
5	5	23%	24%	22%	19%	26%	20%	25%	11%▽	21%	30%▲
6	6	35%	29%▽	40%▲	34%	36%	38%	34%	43%	36%	30%
7 I svært stor grad	7	24%	27%	23%	28%	22%	29%	22%	31%	27%	19%▽
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.6	5.6	5.6	5.6	5.6	5.8	5.5	5.9	5.7	5.4

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_18.A.6 kunnskap om den nyutdannede som profesjonsutøver, nyutdannedes utvikling av profesjonsidentitet og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
2	2	1%	1%	1%	1%	1%	-	1%	-	-	2%
3	3	4%	6%	3%	4%	4%	2%	5%	3%	4%	4%
4	4	14%	13%	15%	12%	16%	14%	14%	11%	15%	15%
5	5	28%	32%	26%	31%	27%	24%	30%	31%	20%▽	34%▲
6	6	31%	25%▽	36%▲	28%	34%	37%	29%	34%	35%	27%
7 I svært stor grad	7	21%	23%	19%	25%	18%	23%	20%	18%	25%	19%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.5	5.4	5.5	5.5	5.4	5.6	5.4	5.5	5.6	5.4
s_18.A.7 veiledet praksis tilrettelagt av utdanningsinstitusjonen											
<*>Antall intervju		274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	3%	1%	1%
2	2	2%	-▽	4%▲	-▽	4%▲	1%	3%	3%	2%	2%
3	3	8%	10%	7%	6%	10%	10%	7%	8%	14%▲	4%▽
4	4	16%	16%	16%	19%	14%	9%▽	19%▲	7%▽	15%	21%▲
5	5	23%	20%	25%	23%	22%	14%▽	27%▲	20%	18%	28%▲
6	6	27%	27%	28%	28%	27%	37%▲	23%▽	34%	24%	26%
7 I svært stor grad	7	22%	25%	19%	23%	21%	26%	20%	25%	25%	18%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.3	5.3	5.2	5.4	5.2	5.5	5.2	5.4	5.2	5.2
▶											

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
s_18.A.8 bredere register innenfor veiledningsmetodikk										
<*>Antall intervju	274	115	159	118	156	87	187	61	91	122
1 I svært liten grad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	1%	-	1%	-	1%	-	-	1%
3	3	2%	3%	1%	3%	1%	1%	2%	-	3%
4	4	3%	2%	4%	1%∇	5%▲	3%	3%	3%	3%
5	5	15%	14%	16%	15%	15%	8%∇	19%▲	5%∇	20%▲
6	6	35%	36%	35%	33%	37%	36%	35%	39%	31%
7 I svært stor grad	7	44%	45%	43%	47%	42%	51%	41%	52%	47%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt	6.2	6.2	6.1	6.2	6.1	6.3	6.1	6.4	6.2	6.0

**** Spm:s_19 ** Hvor enig eller uenig er du i de følgende påstander? (flere bolker samlet)**

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%	Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
		Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
				Under 40	40+					
Antall intervju	282	117	165	121	160	90	190	62	93	125
s_19.A.1 Veilederutdanningen vil gi utgangspunkt for refleksjon over egen praksis										
<*>Antall intervju	272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	-	-	1%	-
3	3	1%	3%	1%	2%	1%	3%▲	1%∇	-	2%
4	4	4%	4%	4%	3%	5%	2%	5%	5%	2%
5	5	11%	11%	11%	8%	14%	8%	12%	7%	13%
6	6	29%	29%	29%	28%	30%	23%	32%	35%	27%
7 Helt enig	7	54%	53%	55%	59%	50%	62%▲	50%∇	53%	54%
Ubesvart	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt	6.3	6.2	6.3	6.4	6.2	6.3	6.3	6.4	6.3	6.3

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.2 Veilederutdanningen vil gi meg nye faglige innfallsvinkler											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	-	1%	-	1%	-
3	3	0%	-	1%	-	1%	1%	-	-	1%	-
4	4	4%	4%	4%	3%	5%	5%	3%	2%	6%	3%
5	5	12%	11%	13%	11%	12%	9%	13%	8%	12%	13%
6	6	36%	37%	35%	36%	35%	31%	38%	40%	30%	38%
7 Helt enig	7	48%	49%	47%	50%	46%	54%	45%	50%	50%	46%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.3	6.3	6.2	6.3	6.2	6.3	6.2	6.4	6.2	6.3
s_19.A.3 Veilederutdanningen vil gjøre meg mer engasjert i arbeidet mitt											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	-	1%
2	2	1%	1%	1%	-	2%	2%	1%	2%	2%	-
3	3	5%	5%	4%	3%	6%	6%	4%	7%	6%	3%
4	4	10%	8%	11%	9%	10%	8%	10%	7%	12%	9%
5	5	24%	25%	24%	21%	27%	22%	25%	12%▽	24%	30%▲
6	6	26%	29%	25%	26%	26%	22%	29%	40%▲	20%▽	25%
7 Helt enig	7	33%	32%	34%	41%▲	27%▽	39%	30%	32%	36%	32%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.7	5.7	5.7	5.9	5.5	5.7	5.7	5.7	5.6	5.7

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.4 Veilederutdanningen vil generelt forbedre min måte å praktisere veiledning på											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	0%	-	1%	-	1%	1%	-	-	1%	-
4	4	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%	2%
5	5	10%	9%	11%	8%	12%	7%	11%	5%	17%▲	7%
6	6	30%	27%	32%	27%	32%	33%	28%	33%	23%	33%
7 Helt enig	7	58%	62%	55%	63%	54%	56%	59%	60%	57%	58%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.4	6.5	6.4	6.5	6.4	6.4	6.4	6.5	6.3	6.5
s_19.A.5 Veilederutdanningen vil medføre at den nyutdannede får et større utbytte av veiledningen											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	1%	1%
4	4	4%	4%	4%	5%	4%	3%	5%	3%	7%	3%
5	5	16%	11%▽	19%▲	10%▽	20%▲	16%	16%	13%	19%	15%
6	6	38%	37%	39%	37%	39%	44%	35%	35%	36%	41%
7 Helt enig	7	41%	46%	37%	47%▲	36%▽	34%	44%	47%	38%	40%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.1	6.2	6.1	6.2	6.0	6.0	6.2	6.2	6.0	6.2

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.6 Veilederutdanningen vil gjøre meg bedre i stand til å gi de nyutdannede realistiske utfordringer											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
3	3	1%	-	2%	-	2%	1%	1%	-	2%	1%
4	4	12%	7%▽	15%▲	10%	13%	11%	12%	10%	14%	11%
5	5	19%	21%	17%	17%	20%	18%	19%	22%	20%	16%
6	6	35%	34%	35%	34%	35%	38%	33%	33%	34%	35%
7 Helt enig	7	33%	38%	30%	38%	30%	31%	35%	33%	29%	37%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.9	6.0	5.7	6.0	5.8	5.9	5.9	5.8	5.7	6.0
s_19.A.7 Veilederutdanningen vil gjøre at jeg lettere motiverer de nyutdannede for vanskelige oppgaver											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
3	3	1%	1%	2%	1%	2%	3%▲	1%▽	2%	3%▲	-▽
4	4	10%	8%	12%	8%	12%	11%	10%	5%	14%	10%
5	5	22%	18%	25%	22%	22%	20%	23%	23%	22%	21%
6	6	35%	37%	33%	35%	34%	40%	32%	38%	30%	36%
7 Helt enig	7	31%	37%▲	27%▽	34%	28%	25%	34%	28%	30%	33%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.8	6.0	5.7	5.9	5.7	5.7	5.8	5.7	5.7	5.9

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.8 Veilederutdanningen vil gjøre meg til en bedre veileder											
<*>Antall intervju		272	114	158	117	155	87	185	60	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	0%	-	1%	-	1%	1%	-	-	1%	-
4	4	2%	3%	2%	3%	1%	1%	3%	-	4%▲	2%
5	5	7%	4%	9%	7%	8%	10%	6%	3%	8%	9%
6	6	27%	24%	30%	24%	30%	23%	29%	25%	28%	28%
7 Helt enig	7	63%	69%▲	58%▽	66%	61%	64%	62%	72%	59%	61%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.5	6.6	6.4	6.5	6.5	6.5	6.5	6.7	6.4	6.5
s_19.A.9 Det er viktig at den jeg veileder blir gjort oppmerksom på feil han/hun gjør											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	6%	11%▲	1%▽	9%▲	3%▽	8%	4%	7%	4%	6%
2	2	13%	18%▲	10%▽	8%▽	17%▲	17%	11%	20%▲	11%	11%
3	3	16%	14%	17%	14%	18%	22%▲	13%▽	12%	14%	19%
4	4	22%	20%	24%	25%	20%	20%	23%	22%	19%	25%
5	5	18%	21%	15%	20%	16%	11%▽	21%▲	19%	18%	17%
6	6	14%	11%	15%	15%	13%	15%	13%	17%	13%	12%
7 Helt enig	7	12%	4%▽	18%▲	11%	13%	7%▽	15%▲	3%▽	20%▲	11%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.2	3.7	4.6	4.3	4.2	3.8	4.4	3.9	4.5	4.2

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.10 Det er viktig at den jeg veileder får kjennskap til mine vurderinger av hans/hennes yrkesutøvelse											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	4%	4%	4%	5%	3%	6%	3%	3%	1%	6%
2	2	8%	12%▲	6%▽	9%	8%	17%▲	4%▽	10%	10%	7%
3	3	7%	10%	6%	9%	6%	6%	8%	14%▲	2%▽	8%
4	4	18%	19%	17%	19%	18%	17%	18%	7%▽	19%	23%▲
5	5	20%	24%	18%	17%	23%	17%	22%	19%	21%	20%
6	6	23%	17%▽	27%▲	26%	21%	16%▽	26%▲	27%	24%	20%
7 Helt enig	7	19%	15%	22%	15%	22%	21%	18%	20%	22%	16%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.9	4.6	5.1	4.7	5.0	4.5	5.0	4.9	5.1	4.7
s_19.A.11 Det er viktig å bidra til at den jeg veileder blir oppmerksom på det han/hun gjør som ikke er hensiktsmessig											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	3%▲	-	1%
2	2	5%	9%▲	3%▽	6%	5%	7%	4%	7%	4%	5%
3	3	6%	6%	5%	5%	6%	7%	5%	7%	6%	5%
4	4	22%	19%	24%	24%	21%	26%	20%	20%	24%	21%
5	5	17%	19%	16%	18%	17%	14%	19%	17%	16%	19%
6	6	25%	26%	24%	26%	25%	24%	26%	24%	22%	28%
7 Helt enig	7	24%	18%▽	27%▲	20%	27%	20%	26%	22%	28%	21%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.2	5.0	5.3	5.1	5.3	4.9	5.3	5.0	5.3	5.2

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.12 Det er viktig at den jeg veileder gis mulighet til selv å resonnere seg frem til ulike løsninger på et problem											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	4	1%	2%	1%	3%	1%	2%	1%	-	1%	2%
5	5	11%	6%∇	15%▲	12%	11%	10%	12%	7%	12%	13%
6	6	23%	19%	25%	20%	25%	16%∇	26%▲	25%	21%	22%
7 Helt enig	7	65%	73%▲	59%∇	66%	64%	71%	61%	68%	66%	62%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.5	6.6	6.4	6.5	6.5	6.6	6.5	6.6	6.5	6.4
s_19.A.13 Det er viktig at den jeg veileder selv får bestemme tema for veiledningen, alt avhenging av hva som er den nyutdannedes behov											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	2%	3%	1%	2%	2%	1%	2%	2%	3%	1%
2	2	2%	-∇	3%▲	3%	1%	1%	2%	-	3%	2%
3	3	6%	4%	8%	7%	6%	6%	7%	10%	7%	4%
4	4	15%	11%	18%	15%	16%	14%	16%	22%	12%	15%
5	5	22%	22%	22%	19%	24%	21%	22%	15%	22%	25%
6	6	31%	32%	29%	32%	30%	34%	29%	32%	28%	32%
7 Helt enig	7	22%	28%▲	18%∇	24%	21%	23%	22%	19%	24%	22%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.3	5.6	5.2	5.4	5.3	5.5	5.3	5.2	5.3	5.5

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.14 Du skal svare selv om du ikke har veiledet eller for tiden veileder noen nyutdannede. Se deg selv i rollen som veileder. - Det å være veileder betyr mye for meg											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	-	1%	1%	-	-	1%	-
2	2	0%	-	1%	1%	-	-	1%	-	-	1%
3	3	4%	4%	3%	3%	4%	5%	3%	-▽	8%▲	2%
4	4	10%	9%	11%	8%	12%	2%▽	14%▲	8%	12%	9%
5	5	24%	22%	25%	18%▽	29%▲	20%	26%	22%	19%	29%
6	6	27%	30%	24%	28%	25%	28%	26%	25%	27%	27%
7 Helt enig	7	35%	35%	35%	42%▲	30%▽	45%▲	30%▽	44%	33%	32%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.8	5.8	5.7	5.9	5.6	6.0	5.7	6.1	5.6	5.7
s_19.A.15 Du skal svare selv om du ikke har veiledet eller for tiden veileder noen nyutdannede. Se deg selv i rollen som veileder. - Jeg er stolt av å kunne være veileder											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	1%	-	2%	-	2%	2%	1%	2%	2%	-
3	3	2%	1%	3%	2%	3%	2%	2%	-	3%	2%
4	4	8%	7%	8%	4%▽	10%▲	3%▽	10%▲	7%	7%	9%
5	5	16%	14%	18%	15%	18%	14%	17%	14%	19%	16%
6	6	28%	33%	25%	26%	31%	28%	29%	25%	27%	31%
7 Helt enig	7	44%	45%	44%	54%▲	37%▽	51%	41%	53%	42%	42%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.0	6.1	5.9	6.3	5.8	6.1	6.0	6.2	5.9	6.0

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.16 Du skal svare selv om du ikke har veiledet eller for tiden veileder noen nyutdannede. Se deg selv i rollen som veileder. - Jeg er entusiastisk til veilederrollen											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	1%	2%	1%	2%	1%	1%	1%	-	2%	1%
4	4	5%	5%	5%	4%	6%	1%▽	7%▲	2%	4%	7%
5	5	21%	23%	20%	18%	24%	16%	24%	14%▽	19%	27%▲
6	6	32%	34%	31%	29%	34%	37%	30%	41%	31%	29%
7 Helt enig	7	40%	36%	43%	47%▲	35%▽	45%	38%	44%	43%	36%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.1	6.0	6.1	6.2	6.0	6.2	6.0	6.3	6.1	5.9
s_19.A.17 Jeg er glad for å kunne stille opp som veileder											
<*>Antall intervju		271	114	157	117	154	87	184	59	90	122
1 Helt uenig	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	1%	1%	2%	2%	1%	1%	2%	2%	1%	2%
4	4	4%	4%	3%	3%	5%	1%	5%	-▽	3%	6%
5	5	20%	20%	20%	17%	23%	17%	22%	14%	21%	23%
6	6	28%	32%	25%	25%	31%	26%	29%	36%	29%	25%
7 Helt enig	7	46%	42%	49%	54%▲	40%▽	54%▲	42%▽	49%	46%	45%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		6.1	6.1	6.2	6.3	6.0	6.3	6.1	6.3	6.1	6.1

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.18 Jeg er sikker på at jeg skal klare å bidra til at selv de mest usikre nyutdannede lærerne opplever god støtte											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
2	2	0%	-	1%	-	1%	-	1%	-	1%	-
3	3	3%	4%	2%	3%	3%	5%	2%	2%	3%	3%
4	4	13%	12%	13%	14%	12%	8%▽	15%▲	10%	8%▽	18%▲
5	5	27%	25%	28%	27%	26%	29%	26%	33%	23%	26%
6	6	38%	38%	38%	35%	39%	44%	35%	31%	48%▲	33%
7 Helt enig	7	19%	21%	18%	21%	17%	15%	21%	22%	17%	19%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.5	5.6	5.5	5.6	5.5	5.6	5.5	5.6	5.6	5.5
s_19.A.19 Jeg er sikker på at jeg skal klare å gi god veiledning uavhengig av hvor godt de nyutdannede lærerne mestrer jobben sin											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	-
2	2	0%	-	1%	1%	-	1%	-	2%▲	-	-
3	3	5%	4%	5%	5%	5%	2%	6%	5%	3%	6%
4	4	19%	19%	18%	17%	20%	17%	19%	14%	14%	24%▲
5	5	33%	29%	37%	38%	30%	30%	35%	40%	27%▽	36%
6	6	32%	35%	29%	26%▽	36%▲	40%▲	27%▽	31%	44%▲	22%▽
7 Helt enig	7	10%	12%	9%	13%	9%	8%	12%	7%	10%	12%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.2	5.3	5.1	5.2	5.2	5.3	5.2	5.1	5.4	5.1

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.20 Jeg er sikker på at jeg skal klare å svare på de nyutdannede lærernes spørsmål slik at de opplever god støtte											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
2	2	0%	1%	-	1%	-	1%	-	-	1%	-
3	3	3%	3%	3%	2%	4%	3%	3%	-	3%	4%
4	4	10%	10%	11%	13%	9%	3%▽	14%▲	9%	8%	13%
5	5	35%	36%	35%	43%▲	30%▽	31%	37%	38%	29%	39%
6	6	38%	40%	36%	30%▽	43%▲	48%▲	32%▽	40%	44%▲	31%▽
7 Helt enig	7	13%	11%	15%	12%	14%	13%	13%	12%	14%	12%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.4	5.4	5.5	5.4	5.5	5.6	5.4	5.5	5.6	5.3
s_19.A.21 Jeg er sikker på at jeg skal klare å hjelpe de nyutdannede lærerne til å håndtere vanskelige situasjoner i jobben som nytilsatt											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	0%	-	1%	-	1%	-	1%	2%▲	-	-
2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3	3	3%	4%	2%	3%	3%	5%	2%	2%	3%	3%
4	4	14%	13%	15%	20%▲	10%▽	7%▽	18%▲	10%	11%	18%▲
5	5	32%	29%	33%	28%	34%	33%	31%	38%	23%▽	35%
6	6	39%	39%	38%	37%	40%	46%▲	35%▽	40%	44%	34%
7 Helt enig	7	12%	13%	11%	13%	12%	9%	14%	9%	18%▲	10%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		5.4	5.4	5.4	5.4	5.4	5.5	5.4	5.4	5.6	5.3

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag			
		Total	Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.22 Jeg vet hvordan jeg skal gripe an rollen som veileder for nyutdannede lærere											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	3%	3%	3%	3%	2%	-▽	4%▲	2%	2%	3%
2	2	7%	9%	6%	9%	6%	5%	9%	5%	3%▽	12%▲
3	3	12%	15%	10%	15%	9%	6%▽	15%▲	7%	9%	17%▲
4	4	30%	28%	32%	29%	31%	24%	33%	28%	27%	34%
5	5	26%	26%	26%	26%	26%	37%▲	21%▽	29%	32%	20%▽
6	6	17%	16%	18%	13%	20%	23%▲	14%▽	24%	21%	11%▽
7 Helt enig	7	5%	4%	6%	3%	6%	6%	4%	5%	6%	4%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.4	4.3	4.5	4.2	4.6	4.9	4.2	4.7	4.7	4.0
s_19.A.23 Jeg vet nøyaktig hva mitt ansvar som veileder for nyutdannede lærere er											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	3%	1%▽	4%▲	1%▽	5%▲	2%	3%	2%	4%	2%
2	2	12%	10%	13%	12%	11%	9%	13%	10%	9%	14%
3	3	16%	20%	13%	21%▲	12%▽	9%▽	19%▲	5%▽	13%	22%▲
4	4	27%	25%	28%	26%	28%	22%	29%	31%	24%	26%
5	5	25%	27%	23%	27%	22%	32%▲	21%▽	33%	26%	20%
6	6	12%	10%	13%	9%	14%	15%	10%	12%	14%	10%
7 Helt enig	7	7%	8%	6%	5%	8%	10%▲	5%▽	7%	9%	5%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.2	4.3	4.2	4.1	4.3	4.6	4.0	4.5	4.4	4.0

Celleinnhold: Kolonne% Chi2 nivå(W):10%		Total	Sektor		Alder		Tidligere studier i veiledning		Veileder i dag		
			Barnehagen	Skolen	Hva er din alder?		Ja	Nei	Ja	Har vært	Nei
					Under 40	40+					
s_19.A.24 Jeg vet hvordan jeg skal disponere tiden jeg har til veilederarbeidet på en hensiktsmessig måte											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	2%	3%	1%	1%	3%	-	3%	3%	2%	1%
2	2	7%	6%	8%	8%	7%	5%	8%	5%	7%	8%
3	3	12%	14%	10%	11%	12%	9%	13%	7%	9%	17%▲
4	4	35%	33%	37%	41%▲	31%▽	33%	36%	43%	29%	36%
5	5	23%	22%	24%	22%	24%	24%	23%	16%	29%	22%
6	6	14%	14%	14%	11%	16%	18%	12%	17%	19%	9%▽
7 Helt enig	7	7%	7%	6%	6%	7%	10%▲	5%▽	9%	6%	7%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.4	4.4	4.4	4.3	4.4	4.7	4.2	4.5	4.5	4.2
s_19.A.25 Jeg vet nøyaktig hva som er forventet av meg som veileder for nyutdannede lærere											
<*>Antall intervju		269	112	157	117	152	87	182	58	90	121
1 Helt uenig	1	3%	3%	4%	2%	5%	1%	4%	3%	4%	2%
2	2	10%	7%	11%	10%	9%	6%	12%	9%	8%	12%
3	3	20%	24%	17%	26%▲	15%▽	15%	22%	12%▽	17%	26%▲
4	4	28%	28%	28%	27%	28%	24%	30%	26%	26%	31%
5	5	20%	17%	22%	20%	20%	29%▲	15%▽	24%	22%	16%
6	6	16%	18%	14%	12%	18%	21%	13%	22%	19%	10%▽
7 Helt enig	7	4%	4%	4%	3%	5%	5%	4%	3%	4%	4%
Ubesvart		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
**Sum		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gjennomsnitt		4.1	4.2	4.1	4.0	4.2	4.5	4.0	4.4	4.3	3.9