UiT

NORGES ARKTISKE UNIVERSITET

«Vi har ikke hatt noen sånn klar mentorordning…» Nyutdannede masterlærere og oppfølging i yrkesstarten

Nettverksseminar, 23.-24.oktober
Førsteamanuensis Rachel Jakhelln
UiT Norges arktiske universitet

Utdanningsnytt (14.02.2017): Nå blir det nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere

- Anmodningsvedtak:

«Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en **veiledningsordning** for nyutdannede lærere som ivaretar at **alle nytilsatte** omfattes av ordningen, og som gir rom for **lokal tilpasning**».

Kommentarer

- Lysbakken (SV): Dette er et stort og viktig skritt for å få på plass en **likeverdig veiledningsordning** av høy kvalitet. Jeg forventer at de nasjonale rammene også følges av **ressurser** fra regjeringen.

- Bjørnø (AP): Det er alvorlig at en av tre nyutdannede **lærere slutter i skolen innen fem år**. Mange opplever et «praksissjokk» som de ikke får nødvendig veiledning til å håndtere. Nå må Røe Isaksen komme raskt i gang med oppfølgingen og sørge for **at nye lærere får den oppfølgingen de trenger.**

- Gudmundsen (H): Det finnes mye god, lokal oppfølging, men det er også kommuner som ikke har noe system for dette i det hele tatt. Vi ønsker **å ansvarliggjøre kommunene.**

- Silje Marie Bentzen (Pedagogstudentene): Fastsatte nasjonale rammer vil gi **økt press på gjennomføring** fra de ulike partene, også kommunene. Så vi tar det som **en selvfølge at kommunene vil følge opp** dette på en mye bedre måte framover enn det som gjøres på mange steder i dag

Sitater Caspersen 2013 og Jakhelln 2011

- The beginning … teachers start out … with a fine set of liberal values and a fine set of phrases to accompany them. These ideals … are precarious cargo for the tender-minded teacher; to keep them one must have a considerable power to ignore reality (Hansot, 1989 p. 127).

- Our society can no longer accept the hit-and-miss hiring, sink-or-swim induction, trial-and-error teaching, and take-it-or-leave-it professional development it has tolerated in the past (Report of the National Commission on Teaching & America's Future, What Matters Most: Teaching for America's Future, 1996, p. 3).

The induction phase…

… or the first years in teaching are a time of complex behavioral and conceptual professional learning and thus a time of intensive professional development. In this mutual interaction, socialization means that the beginning teacher is influenced by the context, but at the same time in his/her turn affects the structures in which s/he is socialized (Kelchtermans & Ballet, 2002, s. 106).

Overgangsfasen fra student til lærer

- Læringsprosess/profesjonaliseringsprosess fra lærerstudent til utøvende lærer
- ulike aktiviteter, hvorav *en* aktivitet er veiledning
- ulike introduksjonsprogrammer for nyutdannede

Veiledning av nyutdannede lærere (VNL)

”et helhetlig og godt system for å rekruttere, utdanne, veilede, beholde og videreutvikle dyktige lærere” (St.meld. 11 2008 – 2009, s. 31).

Profesjonslang læring

1998 Forsøk i Telemark (lærer) og Oslo (førskolelærere)

2003 Nasjonalt tiltak i fem regioner. Gradvis utvidet. Regionalt mangfold

2009 Nasjonal ordning. Bygger på St.meld. 11. Avtale mellom KD og KS.

Lærerutdanningens rolle først og fremst som tilbyder av veilederutdanning

Febr. 2017 Anmodningsvedtak - nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere

Kunnskap fra utdanningen og kunnskap for yrket

- Suksessfulle lærere må ha «content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics and knowledge of educational contexts and of pedagogical ends, purposes and values” (Caspersen 2013, s. 110).

- Eraut (1994):
  - Hva er en kunnskapsbase for profesjonsutøvelsen?
  - Hva læres best i utdanningen,
  - i utdanningens praksis og
  - i integrerte kurs som involverer begge kontekster
  - og hva kan vente til etterpå?

Profesjonalisering av lærerutdanningene

Evalueringen av fem allmennlærerutdanninger i 2001/2002, registrerte generelt sviktende profesjonsretting, definert som **manglende kobling mellom teori og praksis og mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter.**

2006-07. Evaluering av de norske lærerutdanningene
St.meld. nr. 11 (2008-2009). **Læreren. Rollen og utdanningen**
Profesjon i ulike former brukt 126 ganger (Granlund et al. 2011).

2010. Ny rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 1-7 og 5-10.
2013. Ny rammeplan for lektorutdanningen 8-13.
2017. Ny rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10

Mer enn 12 stortingsmeldinger om utdanning er utgitt etter K06 (2015).

Mellom utdanning og yrke

- Kryssildprosjektet (Nygren, Skårderud mfl. 2005)
  - Takt og utakt
  - Kvalifikasjonsrelevant handlingskompetanse/yrkesrelevant handlingskompetanse
- E.L. Dale (2001)
  - Skiller mellom det han kaller yrkesopplæring og profesjonsrettet utdanning
- Bergsvik mfl. (2005): Sosialisering til yrket handler om
  - Tilpasning – å lære spillereglene
  - Danning – å bruke sin kunnskap til å stille spørsmål, bidra til problematisering og endring.
- NFR Kunnskapssenter for utdanning (2017)
  - Utdanningen må vise hvordan forskning er en kilde til fornyelse av den erfaringsbaserte kunnskapen og et grunnlag for skjønnsutøvelse i yrket.

Kulturen på arbeidsplassen

Hvordan den nyes visjon om arbeidet matcher rådende syn på arbeidsplassen vil være avgjørende for hvordan hun håndterer **"the powerful socalizing forces of the school culture"** (Day 1999, s. 59).

Det eksisterer en spenning mellom forventninger til den nye som ressurs og potensiell bidragsyter til **utvikling**, og den nye som tilpasser seg rådende kultur og normer og medvirker til **stabiliteten** på arbeidsplassen. (Ulvik 2010, Jakhelln 2011, Berger og Jakhelln 2014)

En ny lærerrolle?!

- Den forskningsbaserte profesjonsutøveren
- Den endrings- og utviklingsorienterte læreren
- Det målstyrte lærerarbeidet – mer lærerstyrt?

- Den nyutdannede som translatør eller oversetter av en ny lærerrolle, mangler både kyndighet, forstått som kontekstuell erfaring, og myndighet forstått som sosial eller formell posisjon i kollegiet (jf. Røvik, 2009, Jakhelln 2014).

Forskningsfokus: Den nye læreren

- Mangelfokus/krisefokus/praksissjokk
  - Den nye læreren beskrives som konservativ og ensidig opptatt av egen undervisning (Paulin, 2007; Tabachnick & Zeichner, 1985).

- Ressurs, kunnskapstilførsel, konstruktivt bidrag
  - Den nye læreren beskrives som en ressurs med et potensial for å være med og bidra til fornyelse og utvikling (Hargreaves 2005).

Translatøren og den fremmede

Fremmed i profesjonen, i relasjonen, i kulturen på arbeidsplassen

Simmel (1908): "the potential wanderer: although he has not moved on, he has not quite overcome the freedom of coming and going…
his position in this group is determined, essentially, by the fact that he **imports qualities into** it, which do not and cannot stem from the group itself".
"His position as a full-fledged member involves both being **outside** it and confronting it".

	Den fremmedes interesse i gruppen		
Gruppens respons på den fremmede	Besøk	Tilhold	Medlemskap
Basert på vennskapelighet	Gjest	Innflytter	Nykommer
Basert på motvilje	Inntrenger	Indre fiende	"Marginal Man"; kulturell hybrid

(basert på Levine 1977)

Forskning:
Faktorer avgjørende for yrkesstarten

- Yrkeskonteksten og hvordan den nyutdannede blir møtt og ivaretatt:
  - Ressurs- eller mangelperspektiv. Vennskapelighet eller motvilje. Å utfordre og la seg utfordre (Jakhelln 2011).
  - Samarbeid/gjensidig oppmerksomhet eller sammenligning og isolasjon (Aspfors 2012).
  - Hvordan yrkesfeltet tar i mot den nyutdannedes kompetanse. Skoleledelsens betydning (Bjerkholt 2013).
- Hvordan den nyutdannede møter sin arbeidsplass og sitt arbeid:
  - Individuelle faktorer: Grad av engasjement, motivasjon og involvering. Teknisk/handlingsorientert eller profesjonelt/beredskapsorientert (Aspfors 2012).
  - Besøk eller tilhold. Å utfordre og la seg utfordre (Jakhelln 2011).
  - Klasserommet: normativt/teknisk perspektiv – personlig-dynamisk perspektiv (Aspfors 2012).

Utfordringer i grunnlaget for profesjonsutøvelsen

1. Relasjoner: Å håndtere ulike relasjoner i profesjonsutøvelsen, elevene, kollegene, ledelsen, foreldre. (Bjerkholt fremhever kontaktlærerrollen)

2. Kommunikasjon. Språksetting av egne erfaringer, bruk av profesjonelle begreper og forskningsbasert kunnskap

3. Veiledning. Å kunne identifisere veiledningsbehov og nyttiggjøre seg profesjonsbasert og yrkesfaglig veiledning.

Et tankekors eller fler

- Fokuset i de nye grunnskolelærerutdanningene ligger et godt stykke unna det forskningen på nye lærere viser.
- Å mestre læreryrket handler ikke primært om å være nyutdannet eller erfaren, men om rådende samarbeidsklima og læringskultur på arbeidsplassen (Caspersen og Raaen, 2010, Caspersen 2013).
- Profesjonell utvikling på arbeidsplassen fordrer en organisering av arbeidet som støtter læring og ikke bare produksjon (Ellström, 2006, Jakhelln 2011).

RELEMAST-prosjektet. Relevant masterutdanning for grunnskolelærere

Forskere: Rachel Jakhelln, Kristin Bjørndal, Gerd Stølen, Unn-Doris Bæck, Yngve Antonsen

- **FORMÅL:** Å utvikle kunnskap om
  - hvordan nyutdannede lærere med masterutdanning oppfatter sin profesjonskompetanse relatert til det de oppfatter er skolens behov og
  - hvordan profesjonskompetansen utvikles og endres igjennom yrkesutøvelsen.

- Overordnet forskningsspørsmål:
  - Hvordan former fag- og FoU-kompetanse fra master i grunnskolelærerutdanning* nyutdannede læreres erfaringer i overgangen fra studie til yrke, og deres profesjonsutøvelse i de første fem årene som lærer**?

  - *Hva lærer nyutdannede lærere i yrkesstarten, og hvordan står dette (profesjonslæringen) i forhold til det (kunnskapsbasen) de har med fra utdanningen?*

RELEMAST. Noen resultater mentorordning

- Av 24 nyutdannede med master, intervjuet rett etter innlevering av oppgaven våren 2016 og 2017

  - 12 får ikke mentor
  - 7 får mentor
  - 3 usikker på hva/hvordan/hvorfor
  - 2 ikke vært på jobbintervju

Erfaringer fra jobbintervju v. 2017

Den utydelige skolen

- L47: Ja, vi nevnte det jo litt ... ja, også snakket vi jo om det at sant vi er jo fire lærere som skal jobbe veldig tett med hverandre, hvor to er erfarne ... for de snakket, de har ikke hatt noe sånn klar mentorordning i fjor, men de sa samtidig, de som var nye, at man jobber så tett med kollegaene sine at det følte de at de fikk uansett. **Så vi får jo se nå om de tenker at vi skal få en fast en, eller om det samarbeidet vi har er så tett at man klarer seg med det.**

Den tydelig skolen

- L39: De ville ha meg fordi jeg skrev master om miniorientertspråklige elever. Så jeg skal være halvveis i mottaksklasser og halvveis i original undervisning. Og i den der mottaksklassen skal vi jobbe i et team med tre andre, og det synes jeg er veldig bra. Det er noe av det som gjorde at jeg sa ja, at vi er et team som skal jobbe sammen med de her elevene. **Og den her skolen har et veldig sånt fokus på sånn oppfølgning på nyutdannede lærere.** Jeg skulle få en sånn fadder, og en time veiledning i uken og en time nedsatt undervisning i uka. **Så det var grunnen til at jeg sa ja til den skolen.** Det virket som de hadde en plan mot å ta i mot nyutdannede lærere. Og de satt heller ikke nyutdannede lærere som kontaktlærere, og det synes jeg er også veldig bra. For det kan være nok å bare starte i jobben.

Læring i utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv

- Utdanningsinstitusjoner: **Formell læring**

Innholdet er beskrevet i lovtekster og studieplaner.

Organisert og systematisert av kvalifiserte lærere, som pedagogisk og metodisk tilrettelegger for å oppfylle utdanningens målsetting. Eksamen. Kompetansegivende

- Arbeidsliv: **Uformell læring**

Kjennetegnes av fravær av de punktene som inngår i den formelle læringsformen.

- I arbeidslivet finner vi også en tredje form: **ikke-formell.**

Kjennetegnes ved å være organisert og systematisert, men har ikke eksamen og gir ikke formalkompetanse (studiepoeng)

Konseptuell og kontekstuell kunnskap

Det finnes ikke kun én profesjonell praksis, men flere (Muller 2009)

Ulikhet får betydning for utvikling av utdanningers læreplaner, som vil bygge på tradisjoner og behovet for arbeidsdeling. **Muller skiller mellom konseptuell og kontekstuell læreplan som analytisk begrep. (Se også Afdal & Nerland 2012)**

1) Tradisjonelt har den konseptuelle læreplanen hatt som mål å produsere disiplinutøvere som er fag- og forskningsorienterte
2) Den kontekstuell læreplan har hatt som mål å utvikle profesjonsutøvere med kunnskap av direkte relevans for arbeidslivet og yrkesutøvelsen.

NB! Innen en profesjon eksistere det gjerne et spenningsforhold mellom konseptuell og kontekstuell profesjonsutøvelse.

MASTERUTDANNING FOR GRUNNSKOLELÆRERE!

Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren?

***Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge* 2016 ;Volum 10.(2) s. 193-211**

- Masterarbeidet har gitt studentene dybdekunnskap og FoU-kompetanse av betydning for den videre profesjonsutøvelsen.
- Betydningsfullt at masteroppgaven har forankring i skolens praksis og dermed bidrar til utviklingen som lærer
- Studentene fremhever at materarbeidet har bidratt til selvstendighet og evne til samarbeid
- **Usikker på hva kollegene ville si om deres kompetanse og utdanning**
- Stolte av masterarbeidet sitt og det er avgjørende for profesjonsidentiteten

De nye lærerne – funn etter ett år i yrket (1)

- Typisk ny lærer:
  - Sterkt fokusert på eget arbeid, på fagene sine, på elevene.
  - Vil vise at de behersker lærerarbeidet – mye å gjøre
  - Bratt læringskurve – mye å sette seg inn i
  - De aller fleste sier de inngår samarbeidsrelasjoner som er betydningsfulle for dem
  - Kunnskap om og kjenner seg integrert i skolens utviklingsarbeid

De nye lærerne – funn etter ett år i yrket (2)

- I den grad det har vært et praksissjokk – forholdet mellom undervisningsrelaterte oppgaver og mer administrative
- Opplever seg som faglig sterke
  - Trenger ikke lese seg opp, fører til at de kan konsentrere seg mer om elevene
- Om masteroppgaven
  - Den mer generelle integrerte kunnskapen som kommer fra masterarbeidet, inkludert FoU-kompetansen, avgjørende. Lærerne har et sterkt fokus på utvikling og muligheter for endring. Her gir forskningskompetansen utviklet gjennom masterarbeidet verdifulle bidrag.
  - Master gir status, for den nye læreren og for skolen
    - Når politikeren besøker skolen
  - Selve oppgaven har fått mindre fokus, både for læreren selv og i møtet med ledelse og kolleger. Begrunnes med den spesifikke kunnskapen oppgaven representerer. En mindre andel får jobb på bakgrunn av tema i oppgaven (begynneropplæring, undervisning av minoritetsspråklige elever)
- Mange sier seg utviklingsorientert og flere har også tatt initiativer eller er bidragsytere til utviklingsprosjekter
  - uteaktiviteter, fagteam, FoU-prosjekt i matematikk, fagutvikling KRLE, ulike IKT-prosjekter, videoretting (Ny lærer: Jeg pusher de andre norsklærerne på videoretting)
- Er fortsatt stolt av sin utdanning og ikke lengre i tvil om egen posisjon i skolen
  - Aktive, tar initiativ, er ansvarlige, samarbeidende lærere

???

- Hva slags oppfølging trenger disse nye lærerne?
- Hvem kan gi dem den oppfølginga de trenger?
- Hvordan må den organiseres?
- **Hvilke nasjonale rammer trenger vi?**

De nye lærerne – forts.

- Mange underviser i fag og områder hvor de mangler kompetanse fra utdanningen
- De har høy aksept for situasjonen og skolens behov for fagkompetanse
- Utfordrer deres ideer om seg selv som lærere (profesjonsidentitet)!

  – L7: Det er tungt, og elevene merker det jo, det har de sagt til meg på utviklingssamtalen – de er dønn ærlige – så det … De liker veldig godt naturfag og kroppsøving og de fagene jeg har kompetanse i. Det liker de veldig godt. KRLE synes de er ”dørge” kjedelig. Jeg har jo ingen kompetanse der og læreverket er elendig, så jeg kan ikke være helt lærebokstyrt heller så det blir… Ja, det er ikke optimalt.
  – L4 (om undervisning i IFK): Ja, og så er det slik at det er ikke noe emneplan som er laget til dem i forkant – det er ikke noe kompetansemål de måles ut fra, så det blir veldig sånn: ”Ok, neste emneplanperiode er tre uker – hva vil *du* gjøre?”. Så er det bare å sitte og tenke: ”Ok, de kan egentlig veldig lite – det er bare å få dem til å snakke”, … De lærer ord, det er dagligdagse ord de lærer, og får øvd litt på det. Vi spiller mye spill, vi er litt i aktivitet **og jeg bruker mye naturfag for å lære dem språk** – så det faglige fokuset det er bare sånn her… (rister på hånden)

Ulike erfaringer

- OM ARBEIDSOPPGAVER
  - Alle lærere forventes å kunne gjøre de samme oppgavene

    # etterspør den nye lærerens særegne kompetanse
  - Settes til arbeidsoppgaver de andre vil slippe

    # skjermes noe, får bidra med sin kompetanse og opplever seg kompetent
- OM KOMMUNIKASJON
  - Mye låste dører og de er mye borte, **der nede** i ledelsen

    # Det er sånn utrolig **nærhet** mellom kollegiet og ledelsen, vi er **en enhet**

Kommunikasjon med ledelsen er OK, men de er ofte ikke tilgjengelig når behovet er der. De har så store utfordringer med elevoppfølging at de ikke klarer å følge opp kollegiet. Teamarbeidet fungerer dårlig, samarbeid blir sett på som en frivillig sak.

Ny lærer ungdomsskole, 27 år

Man kan gi så mye av seg selv når man vet at det blir godt tatt i mot og man vet at man får tilbake, og ja…, men det har vært et tøft år!

Ny lærer barneskole, 26 år

???

- Hva slags oppfølging trenger disse nye lærerne?
- Hvem kan gi dem den oppfølginga de trenger?
- Hvordan må den organiseres?
- **Hvilke nasjonale rammer trenger vi?**

Den gode veiledningserfaringen

L30: Fagleder har hatt veiledninga. For hun har tatt sånn veiledningsped så hun har følt at det har vært perfekt på henne også. Det har ofte vært problemer med enkeltelever eller grupper og situasjoner eller ting vi synes har vært vanskelige i fag. Og så kommer vi opp med caser, så har alle sagt sin case og så har vi begynt med en og så har vi diskutert og snakket, og det har vært kjempenyttig.

Int: Så bra.

L30: Så da har vi et forum. Og det har selvfølgelig ikke vært sånn at vi ikke kunne diskutere det her utenfor, og det er jo veldig fulgt opp hvor vi har fokus på det. Jeg er bevisst på de andre sine kolleger og de to andre sine problemer, så da kan jeg være en støtte i det og. Så den veiledninga den er jeg glad vi har fått.

Int: Ja. Men det er veldig bra. (utydelig, latter)

L30: Men jeg må innrømme at i det siste hvor jeg har merket at noen typer caser begynner å ligne hverandre etter hvert, og nå har det vært at ”åh, må vi ha veiledning, nå vil jeg gjerne ha tid til å...”For veiledninga betyr jo egentlig at den tida som vi prater om… , veiledninga går fra to til fire og vi har fortsatt andre ting å gjøre (latter).

Int: Du har jo sagt at du kan snakke med kolleger og sånt. Hvis du skulle sammenlignet veiledninga, som er formalisert på et tidspunkt med en bestemt person og en bestemt gruppe, med det å snakke med kolleger, hvis du sammenligner det, kan du klare å si noe om det?

L30: Jeg vil si at å snakke med kolleger er veldig sånn problemer som kan løses der og da, om det praktiske eller med elever, mens på veiledninga der var det kanskje problemer man ser vi vil bruke tid på å løse og hvor man legger en plan. ”Hva er første tiltak? ”, og så følger vi opp. Når man har den strukturen så blir det mer langsiktig og gjennomtenkt.

Å finne veien sjøl

L28: Nå har jeg samarbeidet med ei som også kom ut samtidig som meg da, som kom fra 1-7. Hun har litt andre fag enn meg, hun har engelsk, norsk og kroppsøving. Så vi har samarbeidet veldig godt, vi har hatt hver vår parallell ikke sant på fjerde trinn, to helt nye som har funnet veien ut sjøl. Jeg har brukt henne en del og brukt de kollegene som er tilgjengelig en del, ”Hva kan jeg gjør her, er det noen ideer?”… (Han forteller hvordan de to nye lærerne har stilt spørsmål ved mye av skolens praksis)
Og de har sagt det selv også, de har satt pris på at vi nye har kommet og stilt litt spørsmål og fått, ja, litt friskt pust inn på huset.
Int: Så du opplever at det er åpenhet for det her med spørsmål og litt andre innfallsvinkler til ting?
L28: Ja helt klart, vi har blitt rost masse for det at vi, ja, har kommet inn med en annen kultur da og spurt liksom ”Hvorfor gjør vi det på den måten” og, ja, vi har blitt berømt for det liksom, ja, priset for det da at vi har tatt den stillinga der.

L28: Nei, ikke masteren kanskje i seg selv, men utdanninga føler jeg har gitt oss **noen redskaper som kanskje andre lærere mangler litt da**, jeg vet ikke…
Int: Har du noen eksempler eller tanker om det?
L28: (nølende) Ja kanskje da vi ble satt de første dagene til å utarbeide årsplanene for eksempel. Så tenkte vi ”Hvordan gjør vi det her?”. Og så gikk vi og forhørte oss litt og så var det veldig mange som gikk i læreboka og så satte de opp temaene etter læreboka. **Og vi ble sånn ”Nei, det er ikke det her vi har lært egentlig, vi vil gå i læreplanen”.** Så vi satte oss ned og lagde en årsplan utfra kompetansemål i (utydelig) da, og mens veldig mange andre, vi hadde inntrykk av at ikke gjorde det da.
Int: Det er litt interessant det du sier, for når du sa i sted at dere var to nye som var satt på fjerdetrinnet, tenkte jeg liksom at ”Oi, hadde det ikke vært fint og hatt en som var erfaren som var den andre læreren, ikke sant. Men det du sier nå viser en fordel med det å være to nyutdannede, at dere faktisk kan spille ball med hverandre, holdt på å si, med de samme reglene.
L28: Ja, og vi har faktisk snakket en del om det at vi er satt... (nølende) **Vi tenkte sånn, la oss si at vi kom inn og vi ble satt med en erfaren lærer, i hvilken grad hadde vi fått utløp for de ideene og de tankene vi har,** og ikke bare tenke sånn at ”Okei du har vært lærer lenge, du har peiling, vi gjør det på din måte”. Så det å være to nye og bare prøve seg fram og finne veien selv har vært veldig nyttig.

Når veiledning blir en parodi

Int: Har dere hatt mentorordning eller veiledning?

L16: Ja, men det har **fungert dårlig,** for å være ærlig. Men det har vært bra sammenlignet med hva de andre i klassen (fra LU) har hatt. **Veldig få har hatt veiledning.** Jeg er ganske sjokkert og desto mer glad for at jeg har det. Veiledningen **skulle være en time i uka**, men det er spredt på to halvtimer, onsdag og fredag, men veileder kan ikke stille fredag, så da jobber jeg i stedet for. Så jeg har på onsdager. Men så ble veilederen, som er lærer, satt i en annen klasse. Så hun kunne ikke møte på onsdager heller. Det har var fram til november tipper jeg. Da fikk jeg **ny veileder, en av inspektørene**. Vi møtes **kanskje hver tredje onsdag, for at ellers er hun opptatt** med møter og har glemt av og bla, bla, bla. Det er jo forståelig, det og, men jeg skulle helst ønske at veilederen min var en lærer. For det at de ser ikke alltid øye for øye på ting. Jeg kan for eksempel si at «dette er vanskelig» så sier hun sånn «hvorfor gjør du ikke bare sånn og sånn». Jeg sier at det er ikke alle elever som er sånn og sånn, og tidsperspektivet og jeg har ingen assisten. Og hvordan skal jeg følge opp det og det. **Og så sier hun «Det er jo bare å være godt forberedt så går det bra.» Da tenker jeg at «OK, vi kan ikke snakke mer om dette».** Så det er ikke alt du får snakke om. Men det som er positivt er jo at **jeg får ut frustrasjon**, jeg har snakket om den saken (en særlig utfordrende forelder) mange ganger og jeg har snakket om andre saker. Hun sier jo det samme, at er han ikke fornøyd så må han bare bytte skole. Men hvorfor sier *hun* det ikke til han? De tør ikke. Det er litt ekkelt. Men er det jobben min? Jeg vet ikke. Har jeg lov å si det? Jeg har ikke noe problem med å ringe han og si at det er fritt skolevalg. Jeg vet ikke, det er såpass nytt.

???

- Hva slags oppfølging trenger disse nye lærerne?
- Hvem kan gi dem den oppfølginga de trenger?
- Hvordan må den organiseres?
- **Hvilke nasjonale rammer trenger vi?**

Oppsummering

- En veiledningsordning som favner om alle nytilsatte og som har rom for lokal tilpasning
  - Hvordan tar vi høyde for ulike kontekster, ulik utdanningsbakgrunn, ulikt lærerarbeid, ulike lærere?
  - Hva kan og bør inngå i «en veiledningsordning»?

  - Finland: Osavaa Verme
    - Unik fordi den har ingen element av vurdering, standardisering eller kontroll
    - «… new and experienced teachers to collaborate, reflect and learn together in a supportive environment» (Hansén mfl. 2012 p. 14)