

TELEMARKS  FORSKING

NOTODDEN

Heike Speitz
EVALUERING AV PROSJEKTET
VEILEDNING AV NYUTDANNA LÆRERE
Delrapport 2 - 2000

Rapport 05/00
Telemarksforsking-Notodden
Desember

Telemarksforskning - Notodden

ISBN: 82-7463-047-5

**Det må ikke kopieres fra denne rapporten i strid med åndsverkloven
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR,
interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk**

FORORD

Evalueringen av pilotprosjektet ”veiledning av nyutdanna lærere” i Telemark er utført på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet har et treårig forløp og denne delrapporten 2-2000 omhandler det andre prosjektåret, 1999-2000.

Jeg vil gjerne takke både de nyutdannede lærerne og veilederne i prosjektet for deres velvilje til å svare på spørsmål og dele sine erfaringer i mange interessante samtaler. Takk til prosjektledelsen for å ha gitt meg den informasjonen jeg hadde behov for i denne evalueringen.

Til slutt, takk til Åse Streitlien for informasjon og interessante faglige diskusjoner.

Notodden, desember 2000

Heike Speitz

Innhold

1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR RAPPORTEN.....	1
1.2 DET FØRSTE PROSJEKTÅRET.....	1
2 METODISK TILNÆRMING	3
2.1 OPPLEGGET FOR EVALUERINGEN	3
2.2 DATAINNSAMLINGEN.....	3
2.2.1 Datagrunnlaget.....	3
2.2.2 Intervju og spørreundersøkelse	3
2.2.3 Deltakende observasjon.....	4
2.2.4 Dokumentanalyse.....	4
3 RESULTATER OG ERFARINGER.....	4
3.1 ORGANISERING AV PROSJEKTET.....	4
3.1.1 Oppstart.....	4
3.1.2 Deltakelse i prosjektet	5
3.1.3 Veiledningsøktene	5
3.1.4 Innhold i veiledningen	6
3.1.5 Veileder eller fadder?	7
3.1.6 Bruk av diskusjonsrommet.....	7
3.2 DELTAKERNES UTBYTTE.....	8
3.2.1 Om situasjonen som nyutdannet	8
3.2.2 Et tilbakeblikk på lærerutdanningen/praksisopplæringen i utdanningen	9
3.2.3 Faglig utbytte for de nyutdannede.....	10
3.2.4 Faglig utbytte for lokalveilederen	11
3.3 TILBAKEMELDING FRA SKOLENE/KOMMUNENE	12
4 OPPSUMMERING OG PERSPEKTIVER	12
4.1 NOEN KONKLUSJONER UNDERVEIS	12
4.2 MOT EN MODELL FOR VEILEDNING I KOMMUNENE.....	13
4.3 PERSPEKTIVER FOR EVALUERINGEN TREDJE ÅR	13
5 REFERANSER	14

Vedlegg:

Spørreskjema

Vårt grunnsyn er [...] at veilederen skal hjelpe læreren til selv å bli dyktigere til å undervise. Det er lærerens egen, bevisste og selvstendige utvikling og modning som er det viktigste. (Handal/Lauvås 1999, 16)

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for rapporten

Denne rapporten danner fortsettelsen av delrapport nr. 1-1999 (Åse Streitlien, Telemarksforsking-Notodden) fra pilotprosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere" som begynte høsten 1998 og går over tre skoleår.

Det er blitt lagt stor vekt på kontinuitet i evalueringen det andre året, både mht. metodisk tilnærming og målgruppene i prosjektet. Resultater etter bare ett prosjektår kan virke noe tilfeldig og danner dermed et for tynt grunnlag for å kunne dra troverdige konklusjoner. Både evalueringsprinsippene og den metodiske tilnærmingen fra første år er uforandret i foreliggende delrapport. I følgende avsnitt gis det derfor en kort oversikt over viktige resultater fra delrapport 1-1999.

1.2 Det første prosjektåret

I første prosjektår, 1998/99, deltok 5 nyutdannede allmennlærere i Telemark i pilotprosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere" som er finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og administrert av Høgskolen i Telemark.

Bakgrunnen for veiledningsprosjektet ligger i diskusjonen om å innføre et obligatorisk kandidatår for nyutdannede lærere (s. St.meld. 48 (1996-97) og NOU 1996: 22: Lærerutdanning. Mellom krav og virkelighet.). Dette kandidatåret skulle omfatte både veiledning og skikkethetsvurdering av lærerstudenter etter lærerutdanningen. Som kjent ble innføringen av et kandidatår lagt på is, og det ble isteden bestemt å gjennomføre prøveprosjekter for systematisk veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere. Prosjektet i Telemark er et av dem.

Prosjektet "Veiledning av nyutdanna lærere" i Telemark har følgende hovedmål:

Å legge grunnlag for en yrkespraksis som bygger videre på allmennlærerutdanningen og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over skolehverdagen.

Delmål i prosjektet er:

- *Utvikle deltakernes kompetanse i veiledning av kollegaer*
- *Utvikle egen yrkespraksis gjennom kvalifisert veiledning*
- *Utvikle et system for kompetanseheving gjennom veiledning ved den enkelte skole*

Veiledningsbegrepet som prosjektet baserer seg på, er i samsvar med Handal og Lauvås:

- *Veiledning er en pedagogisk virksomhet som preges av nærhet og omtanke. Virksomheten foregår mellom to eller noen få personer.*
- *Veiledningen kan foregå som individuell veiledning eller som gruppeveiledning. Den kan foregå i fysisk nærhet, via ulike elektroniske tjenester eller som veiledning via brev/fax.*
- *Veiledningen skal være eksemplarisk – den skal ta utgangspunkt i relevante yrkesutfordringer eller situasjoner eller sentrale yrkestema som berører den nyutdanna læreren (fra prosjektbeskrivelsen, 5-6).*

Deltakerne i det første prosjektåret var gjennomgående fornøyde med metodikken og veiledningsstrategien i prosjektet. Evalueringen kom fram til at delmål 1 og 2 i prosjektbeskrivelsen var oppnådd i stor grad. Både lokalveiledere og nyutdannede mente de hadde utviklet egen kompetanse i veiledning. De 5 nyutdannede lærerne uttalte at de hadde fått god støtte i å utvikle sin egen lærerprofesjonalitet, noe som også ble bekreftet i svarene fra spørreundersøkelsen for veilederne.

I det første prosjektåret ble gruppeveiledningen nevnt hyppigst som det stedet hvor de nyutdannede fikk mest faglig utbytte. Muligens kan dette ha sin årsak i veiledningsstrategien. Det at nye, uerfarne lærere med mange felles spørsmål og problemstillinger kunne delta i en gruppe og danne et nettverk medførte større trygghet for deltakerne.

I en oppsummering i delrapport 1 nevnes dessuten følgende aspekter:

Organisering og arbeidsmåter i prosjektet

- Informasjon om prosjektet nådde ikke ut til aktuelle deltakere i oppstartsfasen.
- Individuelle veiledningsøkter og gruppeveiledningsøkter har i hovedsak fungert etter den oppsatte planen.
- Metodikken er fulgt slik intensjonene i strategien legger opp til.
- De nyutdannede har i perioder opplevd prosjektet som merarbeid.
- Kontakten mellom deltakerne og prosjektledelsen og deltakerne imellom blir vurdert som god.
- IKT-delen i prosjektet har ikke fungert i tråd med intensjonene. Mer opplæring og utstyr som fungerer, er en forutsetning.
- Strategien kan være relevant som system for oppfølging av nyutdannede, men forholdene må legges til rette ved den enkelte skole.

Faglig utbytte for deltakerne

- De nyutdannede har hatt stor nytte av prosjektet både som faglig støtte og som sosialt nettverk.
- De har fått god kjennskap til veiledningsstrategien, men er noe usikker på egen kompetanse som veileder.
- De etterlyser mer veiledningsmetodikk i allmennlærerutdanningen og en mer ”praksisnær” praksis.
- De lokale veilederne har utviklet sine ferdigheter i veiledning.
- De lokale veilederne ser nytten av metodikken både i forhold til seg selv, de nyutdannede, til kollegaer og i forhold til elever.

(Delrapport nr. 1, side 36)

Andre interessante spørsmål er knyttet til lærerutdanningen, for eksempel hvordan den kunnskapen de nyutdannede hadde med seg fra grunnutdanningen har inngått i veiledningen og i hvor stor grad veiledningsprosjektet har gitt noe som allmennlærerutdanningen ikke ga. Det gis forsiktige svar ang. disse spørsmål i delrapport 1, bl.a. fordi det er vanskelig å se ut fra dataene man hadde samlet hvordan den kunnskapen de nyttsatte hadde med seg fra utdanningen hadde blitt brukt og kommet til uttrykk i veiledningsøktene (s. 38).

Delrapport 1 fremhever som et viktig moment at deltakelsen i det første prosjektåret var frivillig og at deltakerne derfor i utgangspunktet var positivt innstilt overfor prosjektet og dets

mål. Dette momentet vil være forandret for noen av deltakerne det andre året og vil bli fulgt opp i foreliggende rapport.

2 Metodisk tilnærming

2.1 Opplegget for evalueringen

I evalueringen av det første prosjektåret ble det lagt mye vekt på deltakernes erfaringer: ”Det viktigste spørsmålet etter det første året er hva man har lært og hvilke konsekvenser det bør ha for de to neste årene” (rapport nr.1, s.5).

Evalueringen av det andre prosjektåret er bygget opp nokså likt det første året. Hensikten har vært å holde en viss kontinuitet og observere utviklingen over to år, for så å forandre fokus i evalueringen av det siste året. Det vil være naturlig å forskyve hovedvekten i retning av delmål 3 i prosjektet – utviklingen av et system for kompetanseheving gjennom veiledning – ved den enkelte skolen eller i den enkelte kommunen.

Evalueringen fra Telemarksforskning er både *formativ* og *summativ*, i likhet med evalueringen internt i prosjektet. Det vil si at evalueringen kan ha konsekvenser for organiseringen av prosjektet og eventuelt gi inspirasjon til nyttige forandringer. Evalueringen følger for øvrig prosjektskissen som er vedlagt delrapport 1.

2.2 Datainnsamlingen

2.2.1 Datagrunnlaget

I det andre prosjektåret har 10 nyutdannede lærere og 8 veiledere deltatt i prosjektet (på to skoler deltok 2 nyutdannede med samme veileder). Dette gir et bredere grunnlag for erfaringer fra prosjektet enn i det første prosjektåret.

Det ble gjennomført intervju med 7 av de nyutdannede og sendt spørreskjema til alle lokalveilederne. I tillegg har undertegnede deltatt på samtlige møter med styringsgruppen og fellesmøter med deltakerne. Jeg har også hatt innsyn i diskusjonsrommet til prosjektet, og dermed til alle relevante dokumenter knyttet til dette prosjektåret.

2.2.2 Intervju og spørreundersøkelse

Det ble gjennomført intervju med 7 av de 10 nyutdannede lærerne i tidsrommet mars/april 2000. På grunn av permisjoner og sykdom måtte de resterende tre intervjuene avlyses, men disse lærerne har vært i kontakt med undertegnede og har benyttet andre anledninger til å uttale seg.

De fleste intervjuene ble holdt på skolene, noe som har gitt økt innsyn i arbeidssituasjonen til de nyutdannede. Det å møte lærerne i deres eget arbeidsmiljø har vært en berikende erfaring for evalueringen av prosjektet. Intervjuene ble tatt opp på bånd og danner grunnlag for direkte utsagn som siteres i denne rapporten.

Lokalveilederne fikk tilsendt et spørreskjema som var identisk med det som ble brukt i første prosjektår. Dette ga mulighet til å sammenlikne direkte med tilbakemeldingene fra veilederne i 1998/99.

2.2.3 Deltakende observasjon

Undertegnede har vært deltakende observatør på opplæringsdagene for prosjektdeltakerne og følgende deler av prosjektet:

- Styremøter
- Evalueringsmøter
- 3 gruppeveiledninger
- Diskusjonsrommet

I evalueringen av et pilotprosjekt er denne form for deltakelse særlig viktig for å kunne følge utviklingsprosessen i prosjektet. Det har vært mange fruktbare diskusjoner både under evalueringsmøtene med de nyutdannede og i styremøtene eller møter med rektorer/skolesjefer. Deltakelse på gruppeveiledninger har gitt innsyn i veiledningsstrategien og deltakernes veiledningspraksis.

2.2.4 Dokumentanalyse

Prosjektledelsen har gitt meg innsyn i de dokumentene jeg har hatt behov for i evalueringen, som for eksempel møtereferater og alle dokumentene prosjektet bygger på. I tillegg har undertegnede hatt tilgang til den passordbelagte nettsiden til pilotprosjektet, inklusive diskusjonsrommet. Dokumentene har blitt brukt som tillegg til observasjon, intervju og spørreskjema, og som supplement til egne notater.

3 Resultater og erfaringer

3.1 Organisering av prosjektet

3.1.1 Oppstart

Innføringen i prosjektet og opplæringen i veiledning og fant sted på Høgskolen i Telemark, avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Notodden, i begynnelsen av skoleåret 1999/2000. Det ble satt av to dager i slutten av august og en dag i midten av september.

Deltakerne virket svært fornøyde med innhold og omfang av opplæringen. Tidspunktet derimot, en uke etter skolestart, var antakelig uheldig valgt. Særlig de nyutdannede mente at den første samlingen kunne ha vært veldig nyttig allerede før skolestart, fordi de da kunne ha unngått en del frustrasjoner de første skoledagene. Det var dessuten uheldig å være borte fra skolen i startfasen. Dette gjelder særlig for noen av de nyutdannede lærerne som også var blitt klassestyrere. Som konsekvens av denne erfaringen er det for det tredje prosjektåret planlagt å gjennomføre veiledningsopplæringen en uke før skolestart.

3.1.2 Deltakelse i prosjektet

De fleste deltakerne hadde hørt om veiledningsprosjektet under utdanningen, enten i praksisperioder på forskjellige skoler, gjennom øvingslærere, via en deltaker i det første prosjektåret, eller i forbindelse med et jobbsøkerkurs på høgsolen, der prosjektet ble presentert. Bare to av de nyutdannede fikk først kjennskap til prosjektet under jobbintervju. I motsetning til 1. prosjektår ble de nyutdannede lærerne nå forpliktet til å være med i prosjektet hvis kommunen var valgt ut.

Samtlige deltakere var motiverte for å være med i veiledningsprosjektet, selv om de forventet at prosjektet ville kreve en del tid ved siden av jobben. Flere nevnte som grunn at de følte seg litt tryggere og at de gledet seg til å holde kontakten med høgsolen gjennom prosjektet. En av de nyutdannede uttrykket seg nokså representativt på denne måten:

Det jeg tenkte mest på ... det var at jeg kom nok til å slite en del fordi at jeg har hørt at alle [...] har sagt at det første året er helt forferdelig, det er så masse jobb og sånn, og kjempehardt. Og da tenkte jeg at jeg trenger sikkert en del hjelp, sånn at jeg så på det her som en mulighet til å få en del ekstra oppfølging.

De lokale veilederne nevnte interesse for veiledning, samarbeid med nyutdannede og egenutvikling som motivasjon for deltakelse i prosjektet. Det var interessant å se at også erfaring med nyutdannede lærere og deres situasjon ble nevnt som motivasjonsfaktor hos noen av veilederne:

- fordi jeg vet at det første året som nyutdanna er tøft, og vi erfarne kan hjelpe til slik at det oppleves bedre.

Samtlige veiledere som svarte hadde erfaring i veiledning fra før, enten i form av veiledningskurs eller kollegaveiledning i andre sammenheng:

- hadde vært noe borte i kollegaveiledning*
- var interessert i å få kontakt med nyutdanna lærere: info om dagens lærerutdanning*
- fordi jeg har tatt videreutdanning i veiledning*
- dessuten var det noe nytt, og jeg er nysgjerrig på nye ting – det utvikler meg!*

Sammenliknet med første prosjektår har forholdene mht. informasjon og rekruttering vært mye bedre tilrettelagt. Deltakerne fra det første året var bl.a. med på å spre informasjon om pilotprosjektet til nye deltakere. I motsetning til første år har det kommet tilsvarende lite kritikk fra deltakerne overfor prosjektet. Dette tyder på at man antakelig har funnet fram til en form som fungerer forholdsvis godt for de involverte.

3.1.3 Veiledningsøktene

Prosjektdeltakerne gjennomførte 4 individuelle og 2 gruppeveiledninger før og etter jul. Til gruppeveiledningene ble hele gruppen delt i 3 nettverksgrupper.

Deltakerne dette skoleåret var enstemmige i at begge veiledningstypene er like viktige og at det er godt å ha begge to. De utfyller hverandre i sin funksjon. Mens den individuelle veiledningen kan være spontan (når problemer oppstår på skolen) og oppleves veldig direkte, må gruppeveiledningen planlegges og gir noe avstand til problemet/situasjonen ved at flere utenforstående blir involvert:

Jeg tror det er viktig å ha begge deler fordi at ... Det har jeg og min veileder, vi har snakket om det at noen ganger så synes hun at det faktisk er vanskelig å veilede fordi at hun sitter så oppi det selv i jobben at hun mister litt av den objektiviteten, at det blir litt for tett fordi man faktisk er på samme arbeidsplass og opplever noe av det samme og vet for mye om ting, kanskje.

Individuell veiledning blir jo gjerne litt mer intim, du er ikke så redd for hva du sier, og det er på en måte litt mer naturlig å gå litt på sida og ta time-outer og prate litt utenom. Jeg syns, de gruppeveiledningene, da blir du så veldig sånn oh nå må vi holde oss til malen. Men jeg synes begge deler har vært veldig nyttig. Jeg synes det er veldig ålreit å ha andre veiledere sjølv, og også det å høre at andre blir veileda, det er veldig nyttig det og, for å lære seg strategien.

Uten tvil krever veiledning generell trygghet og mye tillit til de andre deltakerne i veiledningen (en eller flere). Flere av veilederne nevner dette aspektet som en viktig forutsetning for at strategien kan bidra til en utvikling av lærerprofesjonalitet.

Når det gjelder tilrettelegging for veiledningen på skolen var det store forskjeller mellom skolene. Flere av deltakerne hadde lagt minst en del av veiledningen (enten individuell eller gruppeveiledning) utenom skoletid. I løpet av skoleåret har de fleste deltakerne avklart sin situasjon med skoleledelsen og fått lagt veiledningen inn i arbeidstiden.

De nyutdannede var enstemmige i sin erfaring at det er en fordel å ha prosjektledelsen til stede under veiledningen (både individuell og gruppeveiledning).

Jeg tror det blir mer alvorlig når høgskolen viser seg litt og er med. Og jeg tror at det og kan være en god støtte for den nyutdanna også, som har en tilknytning da, som akkurat har gått ut av skolen og går inn i jobb.

Andre mener at observatøren ikke nødvendigvis behøver være prosjektlederen eller en annen person fra høgskolen. På noen skoler har rektor vært observatør. Denne dobbeltrollen kan bli problematisk, i likhet med en dobbeltrolle rektor – veileder: ”Dersom lederen også er veileder, kan lederen gjennom veiledning få informasjon det er vanskelig ikke å bruke som leder. At lederen får informasjon via sin veilederrolle, kan oppleves som utrygt for medarbeiderne og kan begrense hva de ønsker å arbeide med i veiledningen. Kanskje ønsker de ikke å vise sin usikkerhet i veiledningen av frykt for ikke å bli vurdert som en dyktig fagperson av lederen.” (Tveiten 1998, s.38).

Erfaringene viser at trygghet i forhold til alle involverte og tilrettelegging på skolen er avgjørende faktorer for vellykket veiledning. I denne sammenheng må det nevnes at både veiledere og veisøkere virket svært forøyde som team, men at de etterlyser en bedre integrering av veiledningen i skolens virksomhet. Flere kommenterer at deltakelsen i prosjektet har vært ”en slags privatsak”, uten noen ringvirkninger på skolen. Her vil det være interessant å følge prosjektets tredje år der det er planlagt å involvere rektorene i mye sterkere grad.

3.1.4 Innhold i veiledningen

Som i første prosjektår viste det seg at både veiledningsbehovet og innholdet i veiledningen forandret seg tydelig i løpet av skoleåret, ettersom de nyutdannede utviklet sin egen læreridentitet og ble kjent med rutinene og kulturen på skolen. Følgende utsagn bekrefter helt klart erfaringene fra første prosjektår:

Det var jo viktigere i starten, det var veldig mange nye ting, men nå som du blir mer kjent med hvordan ting er så er det kanskje ikke så mange veiledningsgrunnlag jeg har. Jeg må liksom tenke meg om hver gang hva skal jeg ta nå.

Det jeg valgte tidlig var mer rent didaktiske og metodiske ting som gikk litt mer konkret på undervisningen. Jeg hadde en veiledning på hvordan jeg skulle ta bedre vare på de flinkeste elevene uten å bare gi dem mer oppgaver, men å gi dem større utfordringer.

Som også beskrevet i 1. delrapport, forandret behovet for veiledning seg fra en slags ”første-hjelp” i begynnelsen til mer overordnede tema, samtidig som de nyutdannede opplevde et synkende behov for veiledning mot slutten av sitt første år som lærer.

3.1.5 Veileder eller fadder?

I spørreskjemaundersøkelsen ble de lokale veilederne spurt hvordan de hadde oppfattet rollen som lokal veileder. Nesten uten unntak svarte veilederne at de i tillegg til den klar definerte veilederrollen hadde overtatt en slags fadderfunksjon for de nyutdannede:

Vi har selv lagt opp løpet ved egen skole. Har faste veiledningsøkter etter Handal og Lauvås, men det blir naturlig med mer samarbeid enn det. Veilederen blir på en måte fadder for den nyutdanna.

Lokal veileder: Fadder, samtalepartner, veileder. En oppfølgingsrolle for den nyansatte. Ikke bare i veiledningssamtalene, men i forhold til hele arbeidssituasjonen/dagen.

Rollen har jeg oppfattet slik: I tillegg til de fastsatte veiledningssamtalene skulle jeg være en støtteperson på arbeidsplassen. Og en det var naturlig å bruke både for å få informasjon og ”sjelesorg” hos.

Samtlige av de nyutdannede så det som en stor fordel å ha hatt en veileder på egen skole, noen som de kjente godt, stolte på og som de kunne få tak i når behovet oppsto. I det hele tatt er spørsmålet om tillit sentralt i en veiledningssituasjon:

Hvis ikke det er naturlig for deg å prate med den personen, hvis det ikke ..., kanskje du ikke stoler på ham eller kanskje du ikke går så veldig godt overens med ham, så er det veldig vanskelig å banke på en dør og be om veiledning. Da vil du heller bruke noen av de andre som står deg nærmere.

De nyutdannede ble også spurt om de kunne tenke seg et system med en veileder for flere skoler i kommunen. Samtlige syntes at det var best å ha en veileder på egen skole og på denne måten å kunne bevare nærhet og spontanitet når et veiledningsbehov oppsto. Dette spørsmålet vil en sannsynligvis komme tilbake til mot slutten av pilotprosjektet, i realiseringen av delmål 3 – utvikle et system for kompetanseheving gjennom veiledning ved den enkelte skole. En annen mulighet som har blitt diskutert er kombinasjonen av en fadder på skolen og en veileder for flere skoler i kommunen.

3.1.6 Bruk av diskusjonsrommet

Diskusjonsrommet er del av hjemmesiden til veiledningsprosjektet som i sin helhet er passordbelagt. På hjemmesiden ble det bl.a. lagt ut informasjon, møtereferat o.l. Deltakerne sendte også rapporter til prosjektlederen via e-post.

Diskusjonsrommet skulle gi mulighet til å utveksle erfaringer innenfor gruppen (veiledere og nyutdannede), stille spørsmål til høgskolelærerne som kunne være av interesse for flere etc.

Diskusjonsrommet har vist seg å være den delen av prosjektet som ikke har fungert etter intensjonene. Problemer med datautstyret på skolen kan ikke lenger regnes blant årsakene, siden det på samtlige skoler var fungerende IKT utstyr tilgjengelig for lærerne.

Årsaken til lite aktivitet på diskusjonsrommet ser ut til å være hovedsakelig en kombinasjon av to faktorer: tid og behov.

Det er rett og slett at det er masse andre ting som skjer... Og så at de utfordringene som jeg har hatt og tatt opp i veiledning, altså det er et så godt miljø på skolen at .. vi har en veldig god samtale, i hvert fall noen av oss, ... Så jeg har vel ikke hatt det store behovet siden jeg ikke har gjort det.

Jeg har vært inne og kikket litt ... Jeg føler liksom at jeg har så masse å gjøre hele tiden. Bare det å rydde seg tid til det og sette seg ned ... Ideen er egentlig veldig god, men jeg har ikke vært flink til å bruke det.

[...] Ja, (veilederen) og jeg prøvde å dra i gang en liten diskusjon på et tema. Men vi fikk jo ikke et eneste svar. Det eneste vi fikk var brev at dette var interessant.

I prosjektbeskrivelsen ble det lagt vekt på at IKT skulle være et viktig redskap i prosjektet: ”Prosjektet vil kunne være med på å videreutvikle vår (Høgskolen i Telemark) bruk av IT fjernveiledning, videokonferanser og vår kompetanse innen feltet veiledning generelt”. Muligens har diskusjonsrommet for dette prosjektet vært noe ”usynlig”, siden det ikke ble gitt noen innføring i bruk av rommet i løpet av opplæringsdagene på høgskolen. I det tredje prosjektåret vil prosjektledelsen bruke en halv dag på opplæring i bruk av et nytt system for elektronisk kommunikasjon mellom deltakerne (Classfrontier).

Det kan være en utfordring for de prosjektansvarlige å finne ut hvorfor den IKT baserte kommunikasjonen ikke har fungert etter intensjonene. Generelt viser erfaringer med IKT og diskusjonsrom i mange prosjekt at aktivitetsnivået i slike rom er avhengig av en aktiv redaktør, en leder som ”holder diskusjonen i liv”. Uten aktiv leder ender en ofte opp med et ”tomrom”.

Først mot slutten av 3-års perioden vil man ha et grunnlag for å foreta en evaluering av den IKT baserte delen av pilotprosjektet. Erfaringene man har gjort kan i hvert fall betraktes som verdifulle: det å kunne observere behov eller ikke behov for elektronisk kommunikasjon er i seg selv interessant i en tid der IKT ofte blir fremstilt som et uunnværlig element i nesten et hvert prosjekt.

Sett i et mer langsiktig perspektiv og med hensyn til prosjektets ønske om en utvidelse av veiledningen for alle nyutdannede i fylket vil muligens behovet for å komme i kontakt med andre via et elektronisk diskusjonsforum øke betraktelig. Flere deltakere i et nettverk av nyutdannede lærere (som i utgangspunktet ikke kjenner hverandre) ville dessuten gjøre mange diskusjoner mer interessante.

3.2 Deltakernes utbytte

3.2.1 Om situasjonen som nyutdannet

De nyutdannede lærerne ser mye positivt i sin situasjon som ”nye på skolen”. Eget pågangsmot og et godt forhold til elevene blir nevnt gjentatte ganger. På den andre siden preges det første året av mye usikkerhet og mange nye inntrykk og utfordringer:

Det er så mange ting du må finne ut av. Det er så mye en må lære. ... Det er ikke bare å ta alt ... Det virker som om det er veldig mange lærere som bare reiser hjem på fredagen og så våkner de på mandagen ... og så kan de ta en dag mer eller mindre på sparket fordi de har så mye kunnskap om det de holder på med.

Det som var vanskeligst til å begynne med var at det hang igjen litt sånn praksissyndrom. En brukte masse, masse tid på hver enkelt time og planlegging av hver enkelt time, og hadde da problemer med å se andre ting som er vel så viktige. Som for eksempel lesevan...Fordi jeg ... Det var ikke noen papirer på den klassen uten at jeg visste om at han var litt lesesvak, og han var flink og hun var litt forsiktig og sånt. Så jeg hadde litt problemer med kartlegging, altså å vite hvor hver enkelt sto. Men etter nyttår så løsnest det helt og da fikk jeg ro på meg i undervisningssituasjonen. [...] Så det som var vanskeligst var jo å lage god undervisning samtidig som du skulle ha overblikket over alt det andre som skjer.

Deltakernes situasjonsbeskrivelse er nesten identisk med erfaringene i første prosjektår. Både klasseromssituasjonen og den praktiske og sosiale rammen rundt gjør det første året som lærer meget krevende. I delrapport 1 beskrives klasseromssituasjonen på denne måten: "Klasseromssituasjonen har en rekke karakteristiske drag som kan virke overveldende på en som er ny i yrket:

- mangesidighet – det skjer mye forskjellig i et klasserom
- samtidighet – mye av det som skjer, skjer samtidig
- øyeblikkelighet – noe av det som skjer, skjer raskt
- uforutsigbarhet – en del av det som skjer, er overraskende
- offentlighet – alle kan se nesten alt det som læreren gjør."

Noe av kvaliteten i pilotprosjektet ligger nettopp i det at de nyutdannede får *tid* til systematisk veiledning omkring sentrale problemstillinger i skolehverdagen (jfr. delrapport 1, s.11).

3.2.2 Et tilbakeblikk på lærerutdanningen/praksisopplæringen i utdanningen

Under intervjuene ble de nyutdannede spurt om de hadde noe formening om praksisopplæringen i utdanningen og om de følte at utdanningen hadde forberedt dem på oppgavene de har møtt på skolen. Dette viste seg å være et viktig spørsmål, både mht. aktuelle diskusjoner rundt lærerutdanningen og personlige erfaringer hos prosjektdeltakerne. De samme spørsmålene ble tatt opp på evalueringsmøtet med deltakerne og ga bl.a. følgende resultat fra de nyutdannede lærerne:

- savner info om jus, rettigheter, foreldremøter, rollen som klassestyrer
- ønsker seg mer praksis/lengre praksisperioder/et helt år med praksis
- tror på ideen av et kandidatår
- ønsker seg et praksisår med veileder etter utdanning/som 4. år (ikke med full lønn), ped. eksamen etter dette året (10 vt)
- synes de lærer for lite om det å være lærer – om lærerrollen
- ønsker seg mer kunnskap i det enkelte fag – mer fordypning og samtidig mer meto- dikk i enkelte fag.

I intervju kommenterte noen av de nyutdannede lærerne praksisopplæringen i utdanningen på denne måten:

- Den burde vært mye lenger. Så at du hadde fått satt deg inn i en del ting, fulgt en klasse, følt miljøet og vært med på en god del mer ting. Det som er med praksisen det er at du er der tre uker av gangen hvor du har veldig lite undervisning som du deler med mange andre. Du får tilbud om å få være med på konferanse hvis du har lyst, og hvis du er med så sitter du der og sier ikke et ord ... Og du kommer ikke inn i miljøet på lærerværelset. Du får som regel et rom, det er jo veldig positivt for det må du ha, men som regel blir du sittende der, ellers så kommer du kanskje i kontakt med et par av de på lærerværelset Så, det burde vært mye lengre perioder, at du kanskje ikke hadde hatt praksis hvert eneste år [...] men kanskje i 3. og 4., og lengre perioder, ... med mer ansvar

- Jeg synes absolutt at jeg har lært mest i praksisdelen. Det blir veldig teoretisk på høgskolen. Vi lærer veldig mye om noe, men vi lærer ikke hvordan vi skal lære det bort. Samtidig som vi lærer jo ikke om alt det som møter deg første dagen på skolen, alt du må sette deg inn i, hvordan holde foreldremøte, hvordan holde foreldrekonferanse, rettigheter, lønn ...

Det er et ikke ukjent fenomen at høgskoler eller universiteter bare bidrar til en del av profesjonsutviklingen. Brock & Grady (1997) beskriver progresjonen på denne måten:

Although teacher education programs strive to create programs that provide a broad range of field experiences, the realities of the first year of teaching cannot be replicated. Colleges and universities do not turn out finished products. Principals who assume that the beginning teacher has all the competencies of a veteran are destined for disappointment and problems. Preservice education and induction into the profession need to be viewed as a developmental progression. (s. 12)

De samme forfatterne peker på et annet element i det komplekse bildet lærerutdanningen gir: utdanningen er generell, mens profesjonsutøvelsen det første året kan variere sterkt, etter skole, skolemiljø, klassetrinn, miljøet i klassen. Med andre ord forventes det at den nyutdannede læreren anvender generell kunnskap på konkrete situasjoner. Internasjonal forskning gir klar støtte til et år med veiledning, et kandidatår som overgang fra utdanning til profesjonsutøving. Muligens betyr dette at mye av kritikken som har blitt rettet mot lærerutdanningen på høyskoler og universiteter de siste årene, egentlig hører hjemme i en revidering av praksisopplæringen og en systematisk oppfølging av nyutdannede lærere.

OECDs vurdering av det norske opplæringssystemet viste i samme retning allerede i 1990:

Finally, teachers, and particularly young teachers, should be well supported and counselled and not left to find their own way. In particular, teachers just leaving initial teacher training should be regarded as being at the beginning and not the end of the acquisition of professional attitudes and skills. We were surprised to hear there was no effective periode of probation and counselling in the early years of teaching work (OECD 1990, s. 28).

Veiledningsprosjektet gir uten tvil en enestående anledning til å utvikle et system for oppfølging av nyutdannede lærere. I denne prosessen er det en styrke at både utdanningsinstitusjonen, de nyutdannede, skolene ved rektor og skoleeierne ved skolesjef er aktivt involvert. Dette samarbeidet har fått økende betydning i utviklingen av prosjektet (jfr. 4.1)

3.2.3 Faglig utbytte for de nyutdannede

Alle nyutdannede som deltok i det andre prosjektåret ser veldig positivt på det faglige utbyttet de har fått gjennom prosjektet. Dette prosjektåret bekrefter dermed resultatene fra i fjor i forhold til hoved- og delmål i prosjektet (jfr. 1.2).

Deltakerne legger i sine kommentarer hovedvekten på delmål 2, utviklingen av en egen yrkespraksis gjennom veiledning og hjelpen de har fått i sitt første år som lærer, for eksempel:

Det det (prosjektet) har hjulpet meg med, det jeg ser klart er at jeg har fått trua på meg selv .. altså jeg har gjort en del ting som er helt annerledes enn det alle andre har gjort her, og fått anerkjennelse og fått det til å fungere, og litt av æren for det er det faktisk prosjektet som har gitt meg den trua til å tørre og gjøre sånne ting.

Ser man på svarene fra de nyutdannede samlet, er det ingen tvil om at delmål 2 i prosjektet er nådd i stor grad.

Mer problematisk er det derimot å vurdere hvorvidt de nyutdannede har utviklet kompetanse i veiledning av kollegaer. Ikke alle par har byttet roller i løpet av skoleåret, dvs. at ikke alle nyutdannede har fått erfaring i rollen som veileder i en individuell veiledning. Med hensyn til prosjektets første delmål – *utvikle deltakernes kompetanse i veiledning av kollegaer* – vil det være viktig å legge større vekt på utvikling av veisøker- og veilederrollen for alle deltakerne. En mulighet for evalueringen vil være å følge opp årets nyutdannede og finne ut om de synes at de har fått anledning til å teste sin veiledningskompetanse i videre praksis. Dette behøver ikke bare gjelde veiledning overfor kollegaer men også overfor elever, som Tveiten (1998, s.14) beskriver: ”Mange års erfaring som veileder har vist at yrkesutøverne blant annet mener

de lærer måter å kommunisere med klienter, pasienter eller elever på gjennom veiledning. Dette kan henge sammen med at veiledning i stor grad dreier seg om kommunikasjon.”

Prosjektet har langt på vei klart å følge hovedmålet i prosjektet: *å legge grunnlag for en yrkespraksis som bygger videre på allmennlærerutdanningen og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over skolehverdagen.* Refleksjon over praksis, noe av selve kjernen i prosjektet, ble bekreftet gjennom alle intervju med de nyutdannede og i svarene fra veilederne. Teoretiske refleksjoner ble tatt opp som tema i både individuell og gruppeveiledning. En av deltakerne som ble spurt om hun kjente andre nyutdannede som ikke hadde veileder og om hun kunne sammenlikne erfaringene de hadde gjort, svarte på en måte som avslører mye om refleksjon over egen praksis:

De synes ikke jeg var så veldig heldig. [...] Men så var det litt morsomt, jeg begynte å spørre hvilket elevsyn de hadde og hva de mente var viktig i den sammenheng og hvordan ... bare spurte mange ting. Og da var det veldig mange som ikke kunne svare i det hele tatt. Det ble jeg litt stolt av, fordi jeg har jo lært veldig mye. [...] det har hjulpet meg å få ting fram i lyset. Du har veldig mye i deg som du ikke tenker over.

Veilederne ble i spørreskjemaet bedt om å vurdere utviklingen de mente den nyutdannede hadde gjennomgått som lærer, og hva de mente prosjektet hadde bidratt med. Her er noen av svarene:

Hun har blitt atskillig mer bevisstgjort. Har blitt klar over egne sterke og svake sider. Hvilke områder hun må ta tak i for å få en bedre arbeidssituasjon både for elevene og seg selv. Og også hva hun har lyst å gjøre mer av. Bygge på egne sterke sider.

Mer selvsikker. Bekreftelse på at ønsket eget valg var riktig. Hjelp i å stå på egen praksis, eget valg i forhold til en "kultur" i personalet som helst bør endres.

Det første jeg tenker på er trygghet i lærerrollen. De får også seriøs tilbakemelding på at de duger, og er det noe som mislykkes, får de hjelp til å se en annen måte å gjøre det på neste gang – og dermed "mister de ikke motet".

Veiledning sikter mot å utvikle selvstendighet hos læreren, både individuelt, i utviklingen av sin egen praksisteori, og i forhold til kulturen på en skole. Dette skoleåret har veiledningsprosjektet også bidratt til at alle de nyutdannede i gruppen har "holdt ut" og at de har kommet ut styrket etter sitt første år som lærer.

3.2.4 Faglig utbytte for lokalveilederen

Det faglige utbyttet for de lokale veilederne ligger på flere forskjellige plan, som følgende svar på spørreskjemaet viser:

Jeg har hatt stort utbytte av det. Ikke minst fordi det er veldig bevisstgjørende for å kunne vurdere egen skolekultur.

Kunnskap om lærerutdanninga og hvordan den tar opp R 97 og blitt tvunget til å reflektere over min egen praksis.

Refleksjon over egen praksis. Bli godt kjent med en nyutdannet som har pedagogikken "fersk".

Får praktisert veiledning/ får diskutere pedagogikk/ får noe etterutdanning i og med samlingene på høyskolen/ får møte en annen generasjon lærere og får innblikk i dagens lærerutdanning.

Svarene fra veilederne på spørsmålet om faglig utbytte er, i likhet med de nyutdannedes, gjennomgående positive.

Veilederne beskriver i tillegg – under ”andre kommentarer” – behovet for veiledning av nyutdannede og for kollegaveiledning generelt, og utbyttet av kontakten mellom skole og høgskole:

Bra tiltak! Problemene de veileda søker hjelp til å løse, viser at det er stort behov for oppfølging på arbeidsplassen det første arbeidsåret. Veiledning for nyutdanna bør bli en sjølsagt hjelp.

Er så glad for at lærerhøgskolen går inn i grunnskolen og driver pedagogisk utviklingsarbeid. Det er utviklende og stimulerende for oss, men ikke mindre viktig for høgskolen å se hvordan og hva som blir arbeidet med i dagens grunnskole.

I motsetning til første prosjektår var det lite diskusjon omkring økonomiske spørsmål fra deltakernes side. Det andre året var preget av veldig positive og konstruktive holdninger. Dette skyldes antakelig både en bedre forberedelse og organisering av prosjektet og en gruppe deltakere som var positivt innstilte og villige til å gjøre en ekstra innsats.

3.3 Tilbakemelding fra skolene/kommunene

I evalueringsmøtet i juni 2000 fikk prosjektledelsen verdifulle tilbakemeldinger fra de enkelte skolene og kommunene med hensyn til erfaringer, holdninger og videre utvikling. Disse skulle settes i forhold til målsettingen med å finne en modell for veiledning av nyutdannede lærere.

Det er viktig å fremheve at prosjektet fikk mye positiv tilbakemelding fra alle deltakerkommunene. Forbedringsforslag rettet seg mot skolenes og kommunenes egen funksjon i prosjektet. Bl.a. var rektors rolle sentral i diskusjonen. Bakgrunnen for dette er at veiledningen hadde ført til best måloppnåelse på skoler der rektor var både godt informert, villig til å legge forholdene til rette for veileder og veisøker, og interessert i utviklingen av veiledningen på egen skole.

I ett tilfelle var det viktige leddet som rektor representerer blitt forbigått i avgjørelsen, noe som resulterte i at rektor nærmest motarbeidet prosjektet på egen skole, for eksempel ble alle veiledningsøktene gjennomført utenom regulær arbeidstid. Situasjonen for veileder og veisøker ble svært vanskelig og endte med at prosjektet ikke ble gjennomført på denne skolen. Samtidig som dette tilfellet selvfølgelig er beklagelig for de involverte, har det hatt stor verdi som erfaring i rammen av pilotprosjektet. Det gir en klar indikasjon på hvor viktig rektors holdning, interesse og deltakelse er for vellykket veiledning på en skole. Som konsekvens for gjennomføringen av det 3. prosjektåret ble det derfor bestemt at også rektor skulle delta i opplæring i veiledning på høgskolen i begynnelsen av det nye skoleåret (jfr. 4.1).

4 Oppsummering og perspektiver

4.1 Noen konklusjoner underveis

Etter to prosjektår kan vi dra noen foreløpige konklusjoner:

- Erfaringene fra første prosjektår har forbedret organiseringen andre året
- Prosjektet får gjennomgående positiv respons
- Kommunene er villig til å satse på utvidelse (eks. Porsgrunn)
- Prosjektet er et godt stykke på vei mot en modell for veiledning i kommunene

- Den IKT baserte kommunikasjonen fungerer fortsatt dårlig. En bør i prosjektet vurdere kritisk hvorfor
- Det finnes foreløpig ikke noen klar sammenheng med lærerutdanningen. Prosjektet har uten tvil vært et positivt tiltak for de lærerne som har deltatt. Hvis målet er å tilby veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere generelt, bør man også kaste et blikk tilbake på lærerutdanningen, især praksisperiodene, og spørre om studentene der får et realistisk bilde av det å være lærer (jfr. 3.2.2 i foreliggende rapport og kapittel 2: *Å være ny i læreryrket* i delrapport 1).

4.2 Mot en modell for veiledning i kommunene

Med hensyn til delmål 3 – *Utvikle et system for kompetanseheving gjennom veiledning ved den enkelte skole* – kan det sies at man er et godt stykke på vei og at det blir interessant å se hvordan skoleeierne/kommunene og de enkelte skolene ved rektor kommer til å prege utviklingen i prosjektet det siste året. Videre blir det interessant å se om prosjektet kommer til å få ringvirkninger i kommunene, utover de skolene som har deltatt i pilotprosjektet.

Utover prosjektets ramme har en av deltakerkommunene bestemt seg for å gi veiledning til alle nyutdannede lærere i kommunen. De ønsket fortsatt tilknytning til høgskolen og kommer til å kjøpe timer fra høgskolen for oppfølging av sitt "eget prosjekt". I en annen kommune vurderer man et system med en veileder for flere små skoler.

Mulige løsninger på kommunalt nivå vil man komme tilbake til mot slutten av det tredje prosjektåret.

På et møte med skolesjefene i mai 2000 ble det vedtatt en **modell** for deltakelse i prosjektets tredje år:

- Veileder får ½ time nedsatt leseplikt skoleåret 2000/2001 for å delta i veiledningsprosjektet.
- Kommunen får refusjon for deltakelse i prosjektet tilsvarende avtalen (27 t.)
- Nyutdanna får ½ time nedsatt leseplikt skoleåret 2000/2001 for å delta i veiledningsprosjektet.
- Rektor forplikter seg på å delta på de to første opplæringsdagene 9. og 10.8.00 (*før skolestart*).
- Formelle rammer for deltakelse skal være klarlagt før sommerferien.
- Tilbakemelding med navn på nyutdanna, veileder og rektor sendes høgskolen ved prosjektleder senest 23.06.00.

Denne modellen gir klare rammer for de involverte i prosjektet og bidrar til en mer homogen struktur i deltakerkommunene. De viktigste forandringene ligger i at også de nyutdannede får ½ time nedsatt leseplikt og at rektor forplikter seg til å delta i opplæringen før skolestart.

4.3 Perspektiver for evalueringen tredje år

Evalueringen av det første og det andre året i prosjektet har konsentrert seg hovedsakelig om deltakernes, dvs. veiledernes og de nyutdannedes erfaringer og om organiseringen av prosjektet. Når man nå går inn i det tredje året, vil bl.a. følgende aspekter få større oppmerksomhet:

- Hva har skjedd med fjorårets nyutdannede? Bruker de veiledningskompetansen sin også i år?
- Hvilken effekt får prosjektet det tredje året av å inkludere rektor i større grad?
- I hvor stor grad har prosjektet lyktes i forhold til hovedmål og delmål?
- Er det mulig å si noe om hvorvidt den valgte veiledningsstrategien er hensiktsmessig for å følge opp nyutdannede lærere og å bygge videre på allmennlærerutdanningen?
- Jfr. delrapport 1, s. 5: Er den valgte strategien hensiktsmessig for å bygge opp et system for kompetanseheving? Det er grunn til å spørre om oppfølgingsmodellen kan tenkes realisert utenom prosjektet, og om en slik modell egner seg for oppfølging av nyutdannede lærere generelt.
- Hvilke erfaringer har prosjektledelsen fra høgskolen gjort i dette prosjektet? Hva har man lært og hvilke perspektiver finnes framover?
- Hvordan stiller deltakerkommunene seg til en fortsettelse av oppfølging av nyutdannede lærere etter at prosjektet er avsluttet?

5 Referanser

- Bachke, Carl Chr. (2000) *Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen?*, Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2-3/2000, s.139-150.
- Bjerkholt, Eva (1996) *Veiledningsstrategien ”Handling og refleksjon”*. Utdrag fra *Veiledning og taus kunnskap*, hovedoppgave i førskolepedagogikk ved Høgskolen i Oslo.
- Brock, Barbara L. og Grady, Marilyn L. (1997) *From First-Year to First-Rate. Principals Guiding Beginning Teachers*. Thousand Oaks.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1999) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo.
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York.
- Streitlien, Åse (1999) *Evaluering av prosjektet Veiledning av nyutdanna lærere*, delrapport 1-1999. Telemarksforsking-Notodden
- Tveiten, Sidsel (1998) *Veiledning – mer enn ord* Bergen
- Offentlige dokumenter:*
- NOU 1996:22 *Lærerutdanning. Mellom krav og virkelighet.*
- OECD (1990) *Reviews of National Policies for Education, Norway*
- St.meld. nr. 48 (1996-97) *Om lærerutdanning*

4. Hva mener du om teorigrunnlaget prosjektet bygger på (Handal og Lauvås veiledningsstrategi) sett i forhold til prosjektets målsettinger (*å legge grunnlag for en yrkespraksis som bygger videre på allmennlærerutdanningen og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over skolehverdagen*)?
F.eks.
a) fører metodikken til refleksjon over egen praksis?
B) hvilke faktorer i metodikken virker mest understøttende for praksisutviklingen til den nyutdanna?
5. Kan du i korte ordelag si noe om utviklingen du mener den nyutdanna har gjennomgått som lærer i perioden, og hva mener du prosjektet har bidratt med?
6. Tror du at arbeidsformen som det er lagt opp til har noe for seg i norsk grunnskole (uten at dette er et eget prosjekt)?
7. Er det noen forutsetninger som etter din oppfatning er viktigere enn andre for at en slik strategi kan utvikle lærerprofesjonalitet?

- 8. Hvilke utbytte mener du at**
- a) du selv har hatt av å delta i prosjektet?**
 - b) skolen hvor du og den nyutdanna arbeider?**

- 9. Hva mener du har fungert bra/mindre bra i organiseringen av prosjektet?**
- a) IKT-basert kommunikasjon**
 - b) opplæringen i veiledningsstrategi**
 - c) gruppesamlinger/gruppeveiledning**
 - d) individuell veiledning**
 - e) annet**

- 10. Andre kommentarer?**