



NOTODDEN

Heike Speitz

**EVALUERING AV PROSJEKTET
*VEILEDNING AV NYUTDANNA
ALLMENNLÆRERE***

Sluttrapport

**Rapport 01/02
Telemarksforsking-Notodden
Januar 2002**

Telemarksforskning - Notodden

ISBN: 82-7463-078-5

**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 allmennlærere" i Telemark er utført på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Prosjektet hadde et treårig forløp og ble avsluttet sommeren 2001. I tillegg til denne sluttrapporten er det tidligere publisert to delrapporter, Streitlien 1999 og Speitz 2000.

Det har vært veldig interessant å følge prosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere i Telemark" i to år. Jeg vil gjerne takke de nyutdannede lærerne, de lokale veilederne og rektorene for deres åpenhet og medvirkning i evalueringen.

Takk til prosjektledelsen ved Høgskolen i Telemark for all informasjon og innsyn i prosjektet.

Til slutt, takk til Åse Streitlien, som har bidratt til denne evalueringen både med interessante faglige diskusjoner og med verdifull praktisk hjelp.

Notodden, januar 2002

Heike Speitz

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR RAPPORTEN	1
1.2	OM PROSJEKTET "VEILEDNING AV NYUTDANNA LÆRERE"	1
1.2.1	<i>Bakgrunn</i>	1
1.2.2	<i>Mål</i>	1
1.2.3	<i>Organisering</i>	2
2	METODISK TILNÆRMING	3
2.1	OPPLEGGET FOR EVALUERINGEN	3
2.1.1	<i>Dokumentanalyse</i>	3
2.1.2	<i>Intervju og spørreundersøkelse</i>	3
2.1.3	<i>Deltakende observasjon</i>	3
3	RESULTATER OG ERFARINGER	4
3.1	ORGANISERING AV PROSJEKTET	4
3.2	VEILEDINGSSTRATEGI	4
3.2.1	<i>"Handling og refleksjon"</i>	4
3.2.2	<i>Individuell veiledning og gruppeveiledning</i>	5
3.2.3	<i>Temaer i veiledningen</i>	6
3.3	DE NYUTDANNEDE LÆRERNE	7
3.4	VEILEDER ELLER FADDER?	8
3.5	BRUK AV IKT	9
3.6	REKTORS ROLLE	10
3.7	EKSTERN VEILEDER OG HØGSKOLENS ROLLE	12
3.8	ET TILBAKEBLIKK PÅ LÆRERUTDANNINGEN/PRAKSISOPPLÆRINGEN I UTDANNINGEN	12
4	OPPSUMMERING	15
5	REFERANSER	16

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for rapporten

Pilotprosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere" begynte skoleåret 1998/99 og ble avsluttet i 2001. Prosjektet var finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og administrert av Høgskolen i Telemark. Det foreligger to delrapporter og en sluttrapport fra prosjektledelsen ved Høgskolen i Telemark. Telemarksforskning-Notodden har vært ansvarlig for den eksterne evalueringen av prosjektet (jf. referanser).

1.2 Om prosjektet "Veiledning av nyutdanna lærere"

1.2.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for veiledningsprosjektet ligger i diskusjonen om å innføre et obligatorisk kandidatår for nyutdannede lærere (St.meld. nr. 48 (1996-97) "Om lærerutdanning" 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. Det ble satt i gang to veiledningsprosjekter, ett med nyutdannede førskolelærere i Oslo (Høgskolen i Oslo) og det andre med nyutdannede allmenlærere i Telemark (Høgskolen i Telemark).

1.2.2 Mål

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, s. 5-6)

1.2.3 Organisering

Pilotprosjektet ble satt i gang høsten 1998, med fem nyutdannede lærere i Telemark (jf. Streitlien 1999) og videreført med 10 nyutdannede lærere i seks kommuner i 1999/2000 (jf. Speitz 2000). Det siste året (2000/2001) deltok også 10 nyutdannede lærere i Telemark. Kommunene varierte noe fra år til år:

1998/1999	Bamble, Bø, Nome
1999/2000	Nome, Notodden, Porsgrunn, Sauherad, Siljan, Tinn
2000/2001	Nome, Notodden, Porsgrunn, Sauherad

Ikke alle deltakere hadde veiledningskompetanse fra før. Derfor begynte prosjektet hvert år med to opplæringsdager på Høgskolen i Telemark. I 2000/2001 deltok også rektorene på deltakerskolene på denne fellesstarten på Notodden.

Hele gruppen av nyutdannede lærere og lokale veiledere ble hvert år delt i tre regionale nettverk. Disse ble brukt for gruppeveiledningen og utviklet seg, etterhvert som deltakerne ble bedre kjent, til viktige kontaktnett.

Det ble gjennomført 4 individuelle veiledninger og 2 gruppeveiledninger før og etter jul. Prosjektledelsen ved Høgskolen i Telemark deltok på alle gruppeveiledningene og på en del av de individuelle veiledningene.

2 Metodisk tilnærming

2.1 Opplegget for evalueringen

2.1.1 Dokumentanalyse

Undertegnede har hatt tilgang til alle viktige dokumenter i prosjektet, prosjektsøknaden, tilbakemeldinger til prosjektledelsen fra deltakerne og tilgang til prosjektets nettsted med brukernavn og passord.

2.1.2 Intervju og spørreundersøkelse

I det første prosjektåret lå hovedtyngden i evalueringen på de nyutdannede, deres opplevelser i sitt første år som lærer og deres erfaringer med veiledningen. Det ble gjennomført intervju med de nyutdannede og sendt ut spørreskjema til de lokale veilederne. For å bevare kontinuiteten i evalueringen og for å få et bedre grunnlag fortsatte vi med denne evalueringsstrategien også andre året av pilotprosjektet.

Det tredje og siste året i prosjektet konsentrerte evalueringen seg derimot om veilederne, deres erfaringer og syn, og om rektorene. Det ble gjennomført intervju med de fleste veilederne og rektorene på deltakerskolene (skolebesøk og telefonintervju). Vi hadde derfor i dette året mindre kontakt med de nyutdannede lærerne. Resultatene fra intervjuene årene før var så konstante og klare at vi fant det hensiktsmessig å forandre strategien og høre veiledernes og rektorenes erfaringer. Noen av skolene og veilederne hadde deltatt i prosjektet over flere år og kunne derfor uttale seg på bakgrunn av omfattende erfaring.

2.1.3 Deltakende observasjon

I løpet av prosjektperioden har vi vært observatører på

- styremøtene i prosjektet
- opplæringsdagene på Høgskolen i Telemark
- evalueringsmøtene
- en rekke gruppeveiledninger og noen individuelle veiledninger på skolene

3 Resultater og erfaringer

3.1 Organisering av prosjektet

Organiseringen av pilotprosjektet i Telemark bygget i stor grad på at både skoleeier, dvs. kommunen/skolekontoret, og skoleledelsen skulle være involvert i tillegg til de lokale veilederne og de nyutdannede lærerne. Dette har vist seg å være et viktig fundament i prosjektet. Prosjektledelsen ved Høgskolen i Telemark var ansvarlig for organisering og framdrift i prosjektet og hadde rollen som ekstern veileder (jf. 3.7).

I siste prosjektåret var deltakelsen obligatorisk for nyutdannede lærere i de kommunene som hadde bestemt seg for å fortsette i prosjektet. Da kom også rammebetingelsene på skolene på plass: bl.a. klarte alle deltakerne å gjennomføre veiledningen innenfor skoletid, både veiledere og nyutdannede fikk en halv time nedsatt leseplikt, og skolene forpliktet seg til å informere om prosjektet i lærerkollegiet.

3.2 Veiledningsstrategi

3.2.1 "Handling og refleksjon"

Veiledningen i pilotprosjektet baserer seg på veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" etter Handal og Lauvås. For en diskusjon av grunnleggende teoretiske perspektiver i prosjektet vises det til første evalueringsrapport, Streitlien 1999, s. 11-13.

Deltakerne i pilotprosjektet vurderte veiledningsstrategien som svært nyttig og viktig. Den sikret en fast ramme for veiledningen og stilte klare krav til både veileder og veisøker. Den ble også oppfattet som et slags frirom for å "snakke pedagogikk", på de nyutdannedes premisser, basert på deres erfaringer og på utfordringene de møtte på sin skole.

I denne rapporten ønsker vi bare å fokusere på noen av elementene i veiledningen, som etter tre år står sentrale i deltakernes erfaringer:

Forholdet veileder – veisøker

Alle nyutdannede i prosjektet hadde en lokal veileder, dvs. en veileder på egen skole. Noen av skolene brukte *en* veileder for to eller tre nyutdannede lærere.

Det var stor enighet i gruppen om betydningen av en lokal veileder. Noen av veilederne kunne også tenke seg samme funksjon for hele kommunen. Dette ville være en mulig modell for systematisk veiledning i kommunene: et visst antall utdannede veiledere, avhengig av kommunens størrelse.

Forholdet veileder – veisøker står sentralt i veiledningsstrategien "Handling og refleksjon" som bygger på følgende prinsipper (Bjerkholt 1996):

- Veiledning på egne vilkår
- Likeverdighet
- Problemfokuseret
- Diskurs

Som nevnt tidligere hadde ikke alle nyutdannede i prosjektet erfaring med veiledning fra før. Noen var i utgangspunktet redde for at veiledningen skulle bli en ekstra belastning rent tidsmessig, andre var skeptiske når det gjaldt forholdet til en veileder og lurte på hvor lenge de skulle føle seg som studenter. Likeverdighetsprinsippet opplevde disse derfor som en positiv overraskelse.

Diskurs

Diskursen som samtaleform har en sentral plass i veiledningsmodellen som prosjektet bygger på. Handal/Lauvås (2000, s. 226) definerer diskursen som en

- *maktfri samtale mellom likeverdige parter,*
- *om et saksforhold av betydning for begge,*
- *der den overordnede interessen knyttes til erkjennelse, og*
- *der «det bedre argument» skal tillegges avgjørende vekt.*

Diskursen er en veldig krevende samtaleform. Handal og Lauvås (2000, s. 227) utdypet begrepet:

*Diskursen likner debatten ved at den er saksfokusert, men diskursen er ikke preget av maktrelasjoner. Interessen er ikke knyttet til avklaring av relasjoner. Tvert imot, i diskursen skal man **tilstrebe** størst mulig likeverd og maktfrihet, selv i en situasjon der det ikke er statuslikhet eller jevnbyrdighet på andre måter. I diskursen er interessen knyttet mest mulig til økt erkjennelse; det er uinteressant **hvem** som bringer inn «det bedre argument», bare noen finner fram til det.*

Denne beskrivelsen innebærer at diskursen som samtaleform er et ideal som det kan trenge tid for å oppnå. Den krever bl.a. en veldig kompetent veileder som til enhver tid vet hva som foregår i en veiledningsprosess.

I de senere årene har veiledningsmodellen til Handal og Lauvås blitt kritisert fra ulike kanter, bl.a. Skagen (2000) som for eksempel stiller seg kritisk til veisøkernes autonomi og til idealen om et symmetrisk forhold mellom deltakerne i en veiledningsprosess.

I rammen av denne rapporten kan vi dessverre ikke gå nærmere inn på forskjellige veiledningsstrategier. Deltakerne i pilotprosjektet i Telemark opplevde veiledningsmodellen til Handal og Lauvås som både nyttig og utviklende. I en videre satsing på veiledning kunne det være interessant å drøfte også andre aktuelle strategier.

3.2.2 Individuell veiledning og gruppeveiledning

Deltakerne i pilotprosjektet la stor vekt på at individuell veiledning og gruppeveiledning har vært like viktige. De utfyller hverandre og har forskjellige funksjoner. En av veilederne det siste året beskrev det på denne måten:

De er nyttige begge to.... Det med gruppeveiledning, det er veldig positivt på den måten at du ikke føler deg alene med dine problemer eller med dine utfordringer eller hva du skal kalle det. Det at du kan få flere til å tenke sammen med deg, og at du får tips og råd og interessante spørsmål fra medkollegaer gjør at du også kanskje opplever at andre bryr seg mer.. at det blir mer "vi skole" isteden for "jeg skole". .. og det med kjenskap til hverandre, hva vi står for, hva vi sliter med, hva vi jobber med, det tror jeg kan være en fordel.

Flere av veilederne, spesielt de som parallelt med prosjektet også hadde begynt med gruppeveiledning på egen skole, bekreftet viktigheten av begge veiledningsformene:

Gruppeveiledning er veldig viktig fordi det er så mange som får nytte av veiledninga hver gang, for da sitter vi hele mellomteamet, og jeg tror at hver gang har alle fått noe positivt ut av en gruppeveiledning. Men så ser jeg at du kan heller ikke kutte ut den individuelle når du kommer på sånne ømtålige punkt, du tar ikke sånt opp i en gruppeveiledning.

Når det gjelder individuell veiledning, så kan den gå litt mer i dybden, og det som du kanskje føler deg sårbar på det er ikke så lett å ta i gruppen. ... og du kan kanskje utfordre vel så mye i en individuell veiledning ... det er jo det å være likeverdig, uansett hvilken side du sitter på. Du kan være veisøker like ofte som du kan være veileder.

Du tar ikke opp et konfliktema i en gruppeveiledning, det gjør du aldri. Så jeg ser at vi må ha begge deler, ... men når det gjelder pedagogiske spørsmål er gruppeveiledningen veldig bra, det synes jeg.

I gruppeveiledningene ble det altså som regel tatt opp generelle, ikke personlige temaer (for eksempel problemer med enkeltelev, elev med lesevansker), mens den individuelle veiledningen med lokal veileder inviterte til mer konkrete og individuelle problemstillinger (for eksempel "en konferansetime som jeg vet blir delvis vanskelig", "uro i klassen", "min utvikling som lærer").

I prosjektet har man nå lagt et erfaringsgrunnlag som det etter vår mening bør bygges videre på i kommende år. I fortsettelsen av veiledningen i de forskjellige kommunene vil det være viktig å benytte seg av begge veiledningsformene og å gjennomføre planlagt veiledning. Som en av veilederne bemerket:

Det er noen som ønsker at det skal komme inn veiledning når det er et behov ..., og det er jeg litt engstelig for. Det kan gjerne være veiledning når det oppstår et behov, men det må være regelmessighet i det i tillegg.

Denne veilederen peker på viktigheten av regelmessighet og systematisering i veiledningen. Dette er ikke bare viktig med tanke på den enkelte skolen, men også på veilederkompetansen i en kommune. Med veiledning bare etter behov vil man sansynligvis ikke klare å opprettholde (eller bygge opp) tilstrekkelig veilederkompetanse i kommunene. Det vil i tillegg være en stor fare for "privatisering" i praktisering av veiledningen.

3.2.3 Temaer i veiledningen

Det er interessant å se at veiledningstemaene som ble valgt, både i individuell og i gruppeveiledning, var lite fagrelaterte, med bare noen få unntak. Siden denne veiledningen er problemfokuseret, kan følgende liste over de hyppigst valgte temaene gi et verdifullt innblikk i hva som opptar nyutdannede lærere i sitt første skoleår:

- klassemiljø
- enkeltelever
- foreldremøter
- problemadferd
- lærerrollen
- to-lærersystem
- halvårsplanen
- elevsamtaler
- tilpasset opplæring
- forhold til kollegaer

Det ser ut til å være et tidsskille omtrent ved juletider når det gjelder innholdet i veiledningen. Behovet som kom til uttrykk i veiledningsøktene, spesielt i de individuelle, forandret seg fra å være en slags ”førstehjelp” i begynnelsen til mer overordnede tema i andre halvår:

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.

Ettersom de nyutdannede ble kjent med rutinene og kulturen på skolen og utviklet sin egen læreridentitet, var det noen som opplevde et synkende behov for veiledning i 2. halvår:

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.

En av veilederne bidro i denne sammenheng med en interessant observasjon:

Jeg har flere ganger opplevd i år at veisøkeren kom til veiledning uten problem. Men da har jeg gitt dem noen tips, og så har vi ut ifra det valgt et tema... Tror at de tenker litt for vanskelig... de tror at det må være et voldsomt problem. Jeg kan ta for eksempel elevsamtaler, det å snakke med en elev, det tror de høres ikke problematisk nok ut, men når det ble tatt som tema så oppdaget de at det var en hel masse der ...

Når det gjelder gruppeveiledningen, så kan vi antyde en mulig forklaring for at veiledningstemaene bl.a. var lite fagrelaterte. I en semesteroppgave i pedagogisk veiledning (Holte og Næs 2001) skriver to av de nyutdannede fra 1999/2000:

Når det gjelder gruppesammensetningen, vil vi nok sette fingeren på det å blande sammen barneskole og ungdomsskolelærere. Mange temaer og problemer er nok de samme, men enkelte saker passet ikke å ta opp i dette nettverket. Like mye som at ikke vi på barneskolen ville ha veiledning som gikk på karaktersetning, synes ungdomsskolelærerne det var uinteressant å høre om problemene et er for en lærer å få på 1. klassinger utelær om vinteren.

Det kan ikke utelukkes at det var akkurat de generelle temaene denne blandete lærergruppen hadde felles og at andre teamaer derfor ikke ble synlige. I en gruppe med nyutdannede lærere bare fra ungdomstrinnet hadde det kanskje blitt valgt flere fagrelaterte temaer.

3.3 De nyutdannede lærerne

Etter noen startproblemer i det første prosjektåret uttalte alle nyutdannede i andre og tredje år seg veldig positivt om erfaringene med veiledningsprosjektet.

Selv om de nyutdannede lærerne så mye positivt i sin situasjon som ”nye på skolen”, beskrev de sitt første år som preget av mye usikkerhet og mange 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.

Hvilken utvikling kunne veilederne observere hos de nyutdannede? De mest ekstreme eksemplene var noen nyutdannede som antagelig hadde sluttet som lærere hvis ikke de hadde hatt en veileder i dette første året i yrket.

En av veilederne gir mye ros til "sine nyutdannede":

Men det som er det mest spennende med veiledning, det er at jeg ser hvor mange fantastisk dyktige unge lærere det er. Når de sitter og må tenke og reflektere over sin praksis og sine meninger, og sine holdninger, så er det så viktig at de blir styrket i sin tro på at det er gode, positive, viktige ting som jeg skal hevde i felleskapet. Og jeg ser at både de vi hadde i fjor og de vi har i år, de er så modige når vi sitter og har fellesmøte, mye mer modige enn det jeg var, og jeg tror det har noe med det at de har fått en tilbakemelding på at "tankene mine er gode og ideene mine er gode", så det tror jeg veiledningen gjør noe veldig bra for. at de kan teste ut på forhånd,.. og de får en aksept på at ja, det er bra det du tenker, og så tør du. Og det har jeg fått tilbakemelding av veisøkerne, at de synes det er godt å få noen å diskutere ideer med på forhånd.

Samtlige deltakere sa at metodikken var viktig for å få til en "ryddig samtale".

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.*

Veiledning sikter mot å utvikle selvstendighet hos den nyutdannede læreren, individuelt, i utviklingen av sin egen praksisteori, og i forhold til kulturen på en skole. En slik oppfølgingen av nyutdannede lærere i deres første år i yrket kan i tillegg betraktes som en slags kvalitetssikring som man antagelig aldri vil kunne oppnå gjennom lærerutdanningen (med praksisperioder).

3.4 Veileder eller fadder?

Deltakerne i prosjektet uttrykte at det var stor forskjell i deres oppfatning av en veileder- og en fadderrolle som mange skoler praktiserer. Samtidig sa flere at de gjennom sin veilederfunksjon også var blitt en slags fadder i praktiske spørsmål for de nyutdannede. Noen skoler har holdt rollene fadder – veileder klart adskilt:

Nei, fadder går mye mer på det praktiske. Det har vi hatt på skolen vår. Det går ikke på de mer dype, grunnleggende diskusjonene, meninger, syn på ting. Mens her må du på en måte forberede deg, sette deg inn i ting ...

Forholdet veileder – veisøker opplevde deltakerne gjennomgående som svært positivt. I motsetning til en fadder bare i praktiske spørsmål har veilederne i prosjektet selv hatt faglig utbytte av veiledningen i form av bl.a.:

- økt veiledningskompetanse
- innblikk i dagens lærerutdanning
- refleksjon over egen praksis

En av veilederne svarte på spørsmålet om eget utbytte:

Faglig, å forholde seg til pedagogiske spørsmålstillinger ... det er jo utviklende og utfordrende å måtte forholde seg til en annen, gå inn i spørsmålstillingen, det å være likeverdig, ... jeg tror nok at det var en av de overraskelsene for de som ble veiledet at det var et likeverdighetsprinsipp, som jeg synes har vært veldig ålreit etter hvert ... Sånn rent menneskelig, jeg synes at man vokser på den typen ansvar, å gå inn i et sånt veiledningsopplegg på en skikkelig måte...

Flere nevner i tillegg nytteverdien av veiledningskompetanse overfor elevene:

Ja, det brukes jo i elevsamtaler og i konfliktløsning, hele tankegangen, ... har kanskje blitt mer bevisst på det ...

3.5 Bruk av IKT

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".

I første prosjektår var det fortsatt en del problemer med datautstyret på en del skoler. Konsekvensen var at denne delen av prosjektet ikke fungerte etter intensjonene. Det andre året var både IKT-utstyr og kompetansen på plass. Prosjektledelsen og deltakerne utvekslet informasjon via e-post. I tillegg skulle diskusjonsrommet gi mulighet til å utveksle erfaringer innenfor gruppen (veiledere og nyutdannede) eller til å stille spørsmål til prosjektledelsen som kunne være av interesse for flere o.l.

I delrapport 2 (Speitz 2001, s.8) bemerket vi til dette:

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".

Det siste året i prosjektet gikk Høgskolen i Telemark over til et nytt system for elektronisk kommunikasjon. Dette systemet, Classfronter, ble brukt i siste prosjektår for å lage en hjemmeside og et diskusjonsrom for deltakerne. Det ble lagt ut informasjon, møtereferater og lignende på denne passordbelagte siden. Prosjektdeltakerne fikk i september to timers opplæring i bruk av Classfronter som da ble innført som et nytt system på Høgskolen i Telemark.

Diskusjonsrommet har gjennom hele prosjektperioden vist seg å være den delen av prosjektet som ikke har fungert etter intensjonene. Et nytt system (Classfronter) har ikke medført noen forandring i bruksmønsteret hos deltakerne, inkludert prosjektledelsen.

Årsakene, også i tredje året, så ut til å være en kombinasjon av flere faktorer: behov, tid, og prosjektledelsens signaler i eget bruk av IKT. I intervjuene uttalte veilederne bl.a.:

Jeg tror, for å være helt ærlig, at de oppe på lærerskolen, de kunne ikke dette, veilederne der oppe ... jeg tror at det var en del innom, i hvert fall var vi det her, og kikka, og så oppdaga vi at beskjedene kom ikke over der, og det skjedde en del feil og sånn .. så vi ga oss ganske fort, vi også.

Denne kommentaren viser at ikke bare et fungerende system, men også overbevisning fra ledelsen i et prosjekt er avgjørende for at et diskusjonsrom for et begrenset antall deltakere skal kunne fungere. For å komme i gang med en gruppe trengs det raske reaksjoner for de motiverte, oppmuntring og muligens lett press på de deltakerne som i utgangspunktet er mindre motiverte. I styremøtet i planleggingsfasen for det 3. prosjektåret diskuterte man innfø-

ringen av obligatorisk deltakelse i IKT-delen av prosjektet. Dette ble avvist av prosjektledelsen.

Det er viktig å ta i betraktning at gruppen nyutdannede i dette prosjektet var forholdsvis liten, bare 10 nyutdannede lærere. Noen av disse underviste til og med på samme skole. Både veilederne og nyutdannede mente at behovet for å utveksle erfaringer på et virtuelt møtested ikke var stort nok. En av veilederne (3. året) uttrykte seg på denne måten:

Vi har ikke benyttet oss av IT-mulighetene. Bare sendt de referatene opp til Eva. Men det har jo vært o.k. Jeg synes ... det har vært godt å skrive ned både frustrasjoner og det som har vært positivt og sendt til ho...

Men jeg har ikke hatt noe behov for å ha kontakt med andre ... jeg synes det er mer naturlig å bruke nære folk.

Det må også tas i betraktning at de lokale veilederne og de nyutdannede i prosjektet fikk relativt tett oppfølging fra høgskolen.

Veiledningsmodellen som er brukt i prosjektet vil etter vår vurdering kunne egne seg også for større grupper nyutdannede. Hvis man tenker seg en slik utvidelse av veiledningen, både geografisk og i antall deltakere, vil antagelig behovet for elektronisk kontakt bli større. Det vil ikke være mulig for høgskolen å fysisk være til stede på de fleste veiledningene. En utvidelse vil kreve en mer omfattende oppfølging av de enkelte deltakerne/deltakerskolene via elektronisk kommunikasjon. Antagelig har mulighetene som ligger i bruk av et diskusjonsforum ikke blitt utnyttet så langt fordi det ikke har vært et tydelig nok behov til stede.

3.6 Rektors rolle

I løpet av de tre skoleårene som prosjektet har vart, har også rektors rolle i prosjektet og rektors ansvar for nyutdannede lærere på egen skole blitt mer og mer tydelig.

I tilfellene der veiledningen har vært vanskelig å gjennomføre viste det seg at man enten hadde ignorert det viktige leddet som rektor representerer, eller at rektor gikk inn i prosjektet uten interesse for saken.

Skoleåret 2000/2001 var rektorene for første gang med på opplæringsdagene på Notodden i begynnelsen av skoleåret. For å unngå kollisjon med planleggingsdager for lærerne og rektor, ble opplæringen lagt før skolestart. Rektorene stilte opp og vurderte i etterkant informasjonen og den faglige oppdateringen de fikk som veldig positivt.

Ved å inkludere rektorene i opplæringen oppnådde prosjektledelsen at:

- rektor ble direkte informert om innholdet i prosjektet
- rektor fikk noe ”opplæring” i veiledningsstrategien som ble brukt i prosjektet, og fikk dermed en bedre forståelse for hensikten med prosjektet
- rektor fikk et medansvar i prosjektet, for de nyutdannede og for veilederne. På denne måten ønsket man å forebygge at veiledningen bare ble en ”privatsak” mellom veileder og nyutdannet på skolen

En av rektorene, som selv har utdanning i veiledning, peker på det positive ved å delta i opplæringen:

Jeg vet ikke om det var så viktig for meg ..., men jeg tror det var ganske viktig for de nyutdannede ... å se at rektor og var der og brydde seg med det de gjorde. Og så var det greit, vi ble jo kjent med disse nyutdanna før skolen begynte.

Strategien med å inkludere både skoleeier/kommunen og skoleledelsen har vist seg å være veldig viktig for gjennomføringen av selve prosjektet og for spredningseffekten på de skolene som har deltatt.

Noen skoler gjennomførte personalseminar om veiledning, andre begynte med gruppeveiledning i team eller for alle lærerne på skolen. Vi går ut fra at dette heller ikke ville ha skjedd hvis ikke rektor hadde vært tilstrekkelig informert om innhold og metode i kollegabasert veiledning.

Rektors rolle i veiledning av nyutdannede lærere må ikke undervurderes. Moteksemplene i pilotprosjektet, dvs. de få tilfeller der ting ikke har fungert i det hele tatt, har på sin måte vært nyttige. De har vist hvilke konsekvenser det har for en nyutdannet lærer som ikke får støtte i form av veiledning på skolen og for en veileder som ønsker å gjøre jobben sin, men blir hindret fordi det rent organisatorisk blir gjort umulig å delta i gruppeveiledninger eller å gjennomføre individuell veiledning i skoletiden.

Det skal tilføyes et annet viktig aspekt ved rektors rolle: i første prosjektår hadde en rektor en dobbeltrolle som rektor – veileder. Dette viste seg å være problematisk, noe som også påpekes av Tveiten (1998, s. 38):

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.

På noen skoler har rektor vært observatør. Dette har fungert bra på skoler der man hadde et åpent forhold til rektor og kunne si ifra på forhånd når veiledningen tok opp et tema som kunne oppfattes som problematisk for lærerne eller rektor.

Interessant var det å høre fra en rektor at det tette forholdet mellom veileder og nyutdannet syntes å ha ført til mindre kontakt mellom rektor og nytilsatt, noe som vedkommende beklaget som bieffekt av veiledningen. Rektor ble ikke i samme grad som før brukt som kontaktperson eller ansvarlig for den nye læreren.

Rektorene stilte seg alt i alt positive til veiledningen av nyutdannede lærere på egen skole og til selv å bli involvert, bl.a. i opplæringen/fellesstarten på høgskolen. Ved å inkludere rektor unngås ”privatisering” av veiledningen og sikres samtidig tilbakeføring og spredning av informasjon. I andre og tredje prosjektår satte flere skoler i gang gruppeveiledning for lærerne (alle eller grupper/team), noe som støtter denne observasjonen.

3.7 Ekstern veileder og høgskolens rolle

Høgskolen har uten tvil en viktig funksjon for kvalitetssikringen i veiledning av nyutdannede lærere. Til og med veiledere som var med i prosjektet over flere år har uttrykt behovet for kontakt med høgskolen, både av faglige årsaker og som legitimering overfor skoleledelse og skoleeier.

Deltakerne satte stor pris på en kritisk og faglig trygg observatør fra høgskolen. Noen av veilederne uttrykte dette:

Observatør fra høgskolen har vært nyttig, både for å stille kritiske spørsmål, men også for å motivere ... ellers så er det viktig at observatøren kan dette her, for vi har jo, rektor har jo vært ... observatør, han gikk vel litt over grensen noen ganger, og det sa vi også til ham. Altså han ga råd og det ene og det andre, altså gikk inn i diskusjonen. Han har ikke vært med på alle de kursa heller, så .. men da mister jo det sin ... Ja, altså den strukturen gjør det til en effektiv metode, det tror jeg.

Generelt vurderes tilstedeværelse av en observatør under veiledningen som veldig viktig. Flere av veilederne ønsket at prosjektledelsen fra høgskolen hadde vært med på enda flere individuelle veiledninger.

En nyutdannet i 2. prosjektåret nevnte dette aspektet:

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 da har gått ut av skolen og går inn i jobb.

Noen mente 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 (jf. 3.6).

Uten tvil har også høgskolen nytte av kontakten med grunnskolen ved at den gir høgskolepersonalet førstehånds erfaringer med hverdagslivet i skolen. Dette kan skape større praksisnærhet og forståelse og kan bidra til å styrke lærerutdanningen.

Det skal nevnes her at Porsgrunn kommune i 2000/2001 startet opp et eget veiledningsprosjekt med tilknytning til høgskolen (jf. Årdalen 2001). Denne følger den samme modellen som ble brukt i pilotprosjektet ”Veiledning av nyutdanna allmennlærere” i Telemark.

3.8 Et tilbakeblikk på lærerutdanningen/praksisopplæringen i utdanningen

Når man spør de nyutdannede lærerne om sin oppfatning av lærerutdanningen, og spesielt praksisopplæringen i utdanningen, stiller disse seg veldig kritiske. De krever mer praksis, lengere praksisperioder og mer ansvar under praksis. I evalueringsmøtet 2. prosjektåret kommenterte de nyutdannede bl.a. at de:

- Savnet informasjon om jus, rettigheter, foreldremøter, rollen som klassestyrer
- Syntes de hadde lært for lite om det å være lærer – om lærerrollen
- Ønsket seg mer praksis/lengere praksisperioder/eventuelt et helt år med praksis

- Ønsket seg et praksisår med veileder etter utdanning eller som 4. år (ikke med full lønn)
- Ønsket seg mer kunnskap i de enkelte fag – mer fordypning og samtidig mer metodikk i enkelte fag

De nyutdannedes opplevelser blir uavhengig støttet i intervjuene med veilederne. Der uttalte for eksempel to av veilederne i tredje prosjektår:

Jeg sitter med følelsen at virkeligheten er litt sjokkartet for de nyutdannede, når det gjelder arbeidsmengde, lengden på arbeidsdagen etc. Jeg tror at høgskolen gjør en for dårlig jobb med tanke på praksis, praksisperiodene er litt for snevre i forhold til å ta del i hva som faktisk er lærernes hverdag.

Lærerutdanningen gir dem lite kunnskap om den praktiske lærerhverdagen. Det sier de selv også. De har ikke lært noe om foreldremøte, elevsamtaler, brev heim, telefon heim, ... hvordan snakker du med foreldre ... De kaster dem ut i det. I dag er det en ganske stor del av lærerjobben, det å ha kontakt med elevene, med foreldre, ikke minst PPT, det visste de veldig lite om, sosialkontoret ... det savner vi fra utdanningen.

Noe av kunnskapen som veilederne savnet kunne antagelig bli integrert i lærerutdanningen, som for eksempel samarbeid med PPT og sosialkontoret, eller oppgavene som klassestyrer. En del derimot må sannsynligvis oppleves i skolehverdagen. Skolene varierer dessuten mye når det gjelder samarbeid mellom kollegaer, samarbeid med foreldrene o.l.

Disse erfaringene er ikke noe ukjent fenomen, nasjonalt og internasjonalt. Brock & Grady (1997) beskriver fenomenet som følger:

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)

Med andre ord kan det ikke forventes at en lærerutdanning ”produserer” ferdige lærere. En del av yrkessosialiseringen må skje på skolene. Allerede i forrige delrapport bemerket vi at

..... 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 høgskoler og universiteter de siste årene, egentlig hører hjemme i en revidering av praksisopplæringen og en systematisk oppfølging av nyutdannede lærere. (s. 10).

Som kjent viste også OECDs vurdering av det norske utdanningssystemet allerede i 1990 i samme retning:

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 at 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).

Det er antagelig også grunn til å spørre hva slags modeller for sin lærerrolle og sin fremtidige undervisning lærerstudentene møter i løpet av sin utdanning (øvingslærer, lærerne på høgskolen). Kan høgskolen formidle noe av det det betyr å være lærer i skolen i dag?

Pilotprosjektet i Telemark var begrenset til allmennlærerutdanningen og grunnskolen. Lærerutdanning med praktisk-pedagogisk utdanning for eksempel omfatter vesentlig mindre praksis. Det hadde vært interessant å gjennomføre et tilsvarende prosjekt med nyutdannede lærere for eksempel på videregående skole for å studere eventuelle forskjeller.

4 Oppsummering

Erfaringene med prosjektet "Veiledning av nyutdanna allmennlærere" har vært svært positive. I løpet av prosjektperioden, over tre år, har det blitt gjort viktige justeringer, for eksempel når det gjelder tilrettelegging for veiledning på den enkelte skolen, eller rektors rolle som viktig støttespiller.

Etter tre år kan man se konturene av et system for veiledning av nyutdannede lærere i større skala. Den regionale forankringen ved Høgskolen i Telemark har uten tvil vært en styrke i prosjektet, og det er nærliggende å tenke videre i regionale nettverk for nyutdannede.

Både de nyutdannede, de lokale veilederne og rektorene på deltakerskolene stiller seg positive til en fortsettelse av veiledning for nyutdannede, med et klart ønske om at dette burde bli et tilbud (eller et obligatorisk krav) til alle nyutdannede lærere i landet.

Prosjektet har langt på vei klart å følge hovedmålet:

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

Veiledning sikter mot å utvikle selvstendighet hos læreren, både individuelt, i utvikling av sin egen praksisteori og i forhold til kulturen på en skole. I flere tilfeller har prosjektet bidratt til at nyutdannede i det hele tatt har "holdt ut" og at de faktisk har kommet ut styrket etter sitt første år som lærer.

For veilederne ligger det faglige utbyttet på flere plan: veiledningserfaring, refleksjon over egen praksis og egen skolekultur, innblikk i dagens lærerutdanning gjennom de nyutdannede, møte med en annen generasjon lærere m.m. I tillegg kommer kunnskap og erfaringer som har blitt tilført skolen gjennom de nyutdannede og veilederne, i individuell og i gruppeveiledning.

I organiseringen har det vist seg å være avgjørende at også rektor og skoleeier (skolekontoret, opplæringsetaten) har vært representert og involvert, sammen med de nyutdannede og veilederne, og at de har utviklet et eierforhold til prosjektet. På denne måten har man kommet frem til klare rammebetingelser for veiledningen og til et tilbud for alle nyutdannede lærere i deltakerkommunene.

I inneværende år (2002) fortsetter flere av kommunene med veiledning for nyutdannede lærere, noen i samarbeid med Høgskolen i Telemark, andre uten denne tilknytningen. Det ville vært interessant å følge opp disse kommunene og observere utviklingen med de forskjellige modellene de har valgt.

I dette prosjektet valgte man modellen til Handal og Lauvås som grunnlag for veiledning av nyutdannede allmennlærere. Evalueringens omfang tillot ikke en nærmere drøfting av denne modellen i sammenlikning med andre veiledningsstrategier. For en veiledning av nyutdannede lærere i større omfang i Norge kan det være hensiktsmessig med en drøfting av aktuelle strategier.

I denne sammenheng skal det vises til at bl.a. Storbritannia har innført obligatoriske innførings- og veiledningsprogram for nytilsatte lærere. Her foreligger det omfattende erfaringer som kunne innhentes som supplerende grunnlag for en beslutning om eventuell innføring av et obligatorisk år med veiledning for nyutdannede lærere i Norge.

5 Referanser

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.

Holte, Hilde og Næs, Siri Landvik (2001) *Pedagogisk Veiledning 2001*. Semesteroppgave Høgskolen i Telemark.

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo.

Skagen, Kaare (2000) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen.

Speitz, Heike (2000) *Evaluering av prosjektet Veiledning av nyutdanna lærere*, delrapport 2-2000. Telemarksforsking-Notodden.

Streitlien, Åse (1999) *Evaluering av prosjektet Veiledning av nyutdanna lærere*, delrapport 1-1999. Telemarksforsking-Notodden.

Teslo, Anne-Lise (red.) (2000) *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo.

Tveiten, Sidsel (1998) *Veiledning – mer enn ord* Bergen.

Årdalen, Anita Hjorteseth (2001) *Veiledningsprosjekt Nyutdanna lærere i Porsgrunn kommune 2000/2001*. Semesteroppgave Høgskolen i Telemark.

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*