

BACHELOROPPGAVE

Oppfølging av nyutdannede lærere

– Hva innebærer dette i dag?

Mentoring of newly graduated teachers

– What does this entail today?

Nora Therese Rapp

Oda Frostad Vike

Taran Maria Martinussen Lasskogen

Grunnskolelærer 1-7

Fakultet for lærer, kultur og idrett

Veileder: Eirik S. Jenssen

11.05.18

Antall ord: 12 233

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

23. februar 2017 vedtok Stortinget at det skal utarbeides nasjonale rammer for veiledningsordningen av nytilsatte nyutdannede lærere. Vi vil undersøke hva veiledningsordningen er i dag og dermed hva de nasjonale rammene bør inneholde. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling formulert: "Hva kjennetegner oppfølgingen av nytilsatte nyutdannede lærere i skolen?". Oppgaven er skrevet med bakgrunn i en kvalitativ undersøkelse, og det er benyttet dokumentanalyse og intervju som metode for å belyse problemstillingen. Dokumentanalysen baserer seg på planer for veiledning av nytilsatte nyutdannede ved ni ulike kommuner i Norge med høy geografisk spredning.

Intervjumetoden bygger på intervjuer med fire nytilsatte nyutdannede lærere som er utvalgt uavhengig om de har mottatt veiledning. Undersøkelsen viser at innholdet og omfanget av oppfølgingen er svært variert, og at det er tilfeldig hvem som mottar veiledning. Det kan se ut til at det kan være nyttig å samordne ordningen gjennom nasjonale rammer.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| BACHELOROPPGAVE | 1 |
| Sammendrag | 2 |
| 1.0 Innledning | 5 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling | 5 |
| 1.2 Begrepsavklaring | 5 |
| 1.3 Valg av metode | 6 |
| 2.0 Teori | 7 |
| 2.1 Politiske retningslinjer | 7 |
| 2.2 Veiledningstradisjoner | 9 |
| 2.2.1 Lærlingmodellen | 9 |
| 2.2.2 Handling og refleksjonsmodellen | 10 |
| 2.3 Tidligere forskning | 10 |
| 2.3.1 "Veiledning av nyutdannede lærere" - en masteravhandling av Lene Håvardstun | 10 |
| 2.3.2 Rambøllrapporten - en evaluering av veiledningsordningen | 11 |
| 3.0 Metode | 14 |
| 3.1 Metodevalg | 14 |
| 3.2 Intervju | 14 |
| 3.3 Dokumentanalyse | 15 |
| 3.4 Utvalg | 16 |
| 3.4.1 Informanter | 16 |
| 3.4.2 Kommunale planer | 16 |
| 3.5 Datainnhenting | 17 |
| 3.5.1 Gjennomføring av intervju | 17 |
| 3.5.2 Gjennomføring av dokumentanalyse | 17 |
| 3.6 Styrker og svakheter i forskningsprosessen | 17 |
| 3.6.1 Mulige feilkilder ved intervju | 17 |
| 3.6.2 Mulige feilkilder ved dokumentanalyse | 18 |
| 3.6.3 Reliabilitet og validitet | 18 |
| 3.6.4 Etske hensyn | 19 |
| 4.0 Presentasjon av empiri | 20 |
| 4.1 Hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge? | 20 |
| Tabell 1. Innholdsanalyse av kommunale planer | 21 |
| 4.2 Hvordan opplever nytilsatte nyutdannede lærere veiledningsordningen? | 21 |
| 4.2.1 Hvilken type oppfølging får nytilsatte nyutdannede lærere og hvordan opplevde de denne? | 21 |
| 4.2.2 Hva ønsker nytilsatte nyutdannede lærere at en ideell oppfølgings situasjon skal inneholde i fremtiden? | 22 |
| 5.0 Drøfting - styrker og svakheter ved veiledningsordningen | 26 |
| 5.1 Oppfølgingstype | 26 |
| 5.1.1 Systematisk oppfølging | 26 |
| 5.1.2 Tilfeldig oppfølging | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 5.1.3 Intern individuell veiledning | 28 |
| 5.1.4 Systematisk ekstern gruppeveiledning | 28 |
| 5.1.5 Systematisk ekstern individuell veiledning | 29 |
| 5.2 Organisering | 30 |
| 5.2.1 Hvem får veiledning? | 30 |
| 5.2.2 Hvor lenge varer oppfølgingen? | 31 |
| 5.2.3 Hvilken form for veiledning?..... | 32 |
| 5.3 Innhold | 33 |
| 5.3.1 Mål i veiledningsordningen | 33 |
| 5.3.2 Tema i veiledningsordningen | 33 |
| 5.3.3 Lokal eller sentral styring av innholdet i veiledningsordningen | 34 |
| 5.3.4 Veiledningstema - behov og ønsker for veiledningen | 34 |
| 6.0 Avslutning | 36 |
| 6.1 Oppsummering | 36 |
| 6.2 Veien videre..... | 37 |
| 7.0 Litteratur | 38 |
| 8.0 Vedlegg | 40 |
| 8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide..... | 40 |
| 8.2 Vedlegg 2 - Informasjonsskriv med samtykke (informant)..... | 42 |
| 8.3 Vedlegg 3 - Mail til kommuner | 44 |
| 8.4 Vedlegg 4 - Informasjon til arbeidsgiver..... | 45 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Tema for denne bacheloroppgaven er oppfølging av nytilsatte nyutdannede lærere. I følge utdanningsforbundet slutter hver tredje lærer i yrket innen fem år (Lund, Vik & Ghosh, 2017), noe som i følge Statistisk sentralbyrå gjør at det kan bli stor mangel på lærere fram mot 2020 (St. meld. nr. 11, 2009, s. 31). Regjeringen ønsker å motvirke denne trenden og arbeider for at utdannede lærere blir i yrket. Veiledning av nyutdannede utgjør en sentral rolle i dette arbeidet, og Kunnskapsdepartementet og KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) inngikk i 2009 en intensjonsavtale om at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede lærere i skoler og barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre ble det i februar 2017 bestemt at det skal utformes nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere slik at alle nytilsatte blir inkludert i ordningen, samtidig som det blir rom for lokal tilpasning (Innst. 182 S, 2017). Veiledningsordningen er også fulgt opp i regjeringens politiske plattform, noe som vil si at regjeringen ønsker å etablere nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere (Regjeringen, 2018, s. 59).

I 2016 ble det gjennomført en evaluering av veiledningsordningen, og rapporten viser at det er store variasjoner i organiseringen av den (Rambøll, 2016, s. 42). På bakgrunn av dette ønsker vi å undersøke hvilken veiledning nytilsatte nyutdannede har blitt tilbudt og hva slags tanker lærere har rundt oppfølgingstilbudet. Studiens overordnede problemstilling har vi da formulert slik:

Hva kjennetegner oppfølgingen av nytilsatte nyutdannede lærere i skolen?

Denne problemstillingen blir utdypet og belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge?

Hvordan opplever nytilsatte nyutdannede lærere veiledningsordningen?

1.2 Begrepsavklaring

Veiledning er et begrep som har stor betydning for denne oppgaven. Gjems beskriver veiledning som «en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger» (2007, s. 154). Den skjer gjennom

samtaler om tema som er knyttet til egen profesjon, der den ene parten leder den andre, ofte ved å stille reflekterende spørsmål. Man finner altså to deltakere: den som gir veiledning, veilederen, og den som får veiledning, veisøkeren. Veiledningen kan være formell ved at samtalene er forhåndsavtalte og at de foregår adskilt fra profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 83), eller uformell ved å ha korte, spontane samtaler (Bjerkholt, 2017, s. 69).

1.3 Valg av metode

Vår problemstilling omfatter en studie av både kommunale plandokument og nyutdannedes opplevelser av veiledningsordningen. Vi har valgt å gjennomføre en kvalitativ studie i form av intervju og dokumentanalyse. Intervjuene vil bli gjennomført med fire lærere som har vært i arbeid i mer enn ett år, og vi vil høre om de ble tilbudt veiledning og hva denne eventuelt bestod av. I tillegg vil vi se på et utvalg kommuner som har en plan for veiledning av nyutdannede og hvordan denne er utformet. Det er dermed ved hjelp av disse metodene vi skal prøve å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.0 Teori

I følgende del gjøres det rede for relevant teori som kan belyse vår studie. Kapitlet er delt inn i tre hovedtema: *politiske retningslinjer, veiledningstradisjoner og tidligere forskning*. Først og fremst legges det frem sentrale avtaler og styringsdokument knyttet til veiledningsordningen. Videre presenteres det to veiledningstradisjoner, *handling og refleksjonsmodellen og lærlingmodellen*, som er aktuelle i dag. Til slutt gjennomgås tidligere forskning: Lene Håvardstuns masteravhandling om veiledning av nyutdannede lærere fra 2012 og Rambølls evaluering av veiledningsordningen fra 2016.

2.1 Politiske retningslinjer

I 1997 ble det satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge etter vedtak fra Stortinget (St. meld. nr. 11, 2009, s. 34). I 2003 ble det vedtatt at staten skal finansiere ordningen slik at alle fylker har mulighet til å tilby veiledning til de nyutdannede lærerne gjennom ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere". Dette er en ordning hvor lærerutdanningene tilbyr skoleeierne støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av lærere i skole og barnehage (St. meld. nr. 11, 2009, s. 34). "Veiledning av nyutdannede lærere" var da et tilbud til alle fylker, men det var opp til hver enkelt kommune om de ville delta i ordningen. I 2009 var det ikke alle kommunene som hadde et tilbud om veiledning til alle nyutdannede lærere (St. meld. nr. 11, 2009, s. 92).

I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) «Læreren. Rollen og utdanningen» var oppfølging av nyutdannede lærere en sentral del. Kunnskapsdepartementet peker på at lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for profesjonsutøvelse, men utdanningsinstitusjonene kan ikke forberede studentene tilstrekkelig på det yrket de skal utøve (St. meld.nr.11, 2009, s. 34). De første årene som lærer er særs viktig da det er i disse årene læreren utvikler sin profesjonelle identitet, og kunnskapsdepartementet vektlegger at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging i de første årene læreren er i arbeidslivet (St. meld. nr. 11, 2009, s. 34).

Stortingsmeldingen trekker fram at dette er viktig for at læreren skal oppnå god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere lærere vil fortsette i yrket.

Departementet ønsket at alle nyutdannede lærere skulle tilbys veiledning. I 2009 ble det inngått en nasjonal intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS som skulle videreføre veiledningsordningen. Avtalen har som mål at "(...) alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring" (Kunnskapsdepartementet, 2009). I avtalen kommer det frem at det er skoleeier sitt ansvar å tilby veiledning, og utdanningsinstitusjoners oppgave er å utdanne lokale mentorer. Avtalen

bygger på prinsippene som lå til grunn i avtalen om kvalitetsutvikling mellom Kunnskapsdepartementet og KS fra 2006, samt KS Utdanningspolitiske plattform *Kunnskap for kommende generasjoner* (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2014 ble det utarbeidet en ny kvalitetsutviklingsavtale hvor det fastslås at et særskilt samarbeidsområde er å "arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring" (Kunnskapsdepartementet, 2014). Partene forpliktet seg til samarbeid fram til utgangen av 2017.

23.februar 2017 vedtok Stortinget å få på plass nasjonale rammer som sikrer at alle nyutdannede lærere veiledning (Innst. 182 S, 2017). Dette gjorde de med grunnlag i intensjonsavtalen og kvalitetsutviklingsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS. Stortingsvedtaket lyder:

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. (Innst. 182 S, 2017).

Bakgrunnen for stortingsvedtaket bygger hovedsakelig på undersøkelsen gjennomført av Rambøll (2016) og rapporten "Om lærerrollen" (2016). Rambøllundersøkelsen viser at 6 av 10 nyutdannede lærere får veiledning (Rambøll, 2016, s. 26). Den viser også at de som har fått veiledning mener at det bidrar til en bedre overgang mellom utdanning og yrke. "Om lærerrollen" er en ekspertgrupperapport lagt fram 15. August 2016. I denne rapporten anbefales det blant annet at oppfølgingen av de nyutdannede lærerne blir et enda tydeligere satsingsområde, og at veiledningstilbudet blir mer systematisk og gjeldene for alle (Dahl et al., 2016, s.212)

I Kunnskapsdepartementet sin nasjonale strategi *Lærerutdanning 2025* blir det klargjort at alle nyutdannede lærere i barnehage og grunnskole skal omfattes av en veiledningsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). I følge strategien skal nytilsatte nyutdannede lærere forvente at arbeidsgiver har et system som støtter dem i overgangen fra utdanning til yrke, og som bidrar til at de inkluderes i et profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). I strategien er det et satsingsområde at lærerutdanningsinstitusjonene har tilbud om veilederutdanning som er rettet mot barnehage og skole. I tillegg skal det fram mot 2025 satses på at alle barnehage- og skoleeiere har en veiledningsordning som omfatter alle nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22). Regjeringen skal, i tillegg til å utforme nasjonale rammer, følge opp tilbudet om veiledning gjennom kartleggingsundersøkelser. De skal videreutvikle de veiledende rammene for veilederutdanningen for å samordne tilbudene for å hindre store variasjoner når det gjelder omfang, innhold og kvalitet i tilbudene (Kunnskapsdepartementet, 2017,

s. 22). Regjeringens lærersatsing kommer igjen i Jeløya-plattformen utarbeidet 14. Januar 2018. Her spesifiseres det at veiledningsordningen nyutdannede lærere i barnehage og skole skal møte, er en mentorordning (Regjeringen, 2018, s. 59).

Fra Kunnskapsdepartementet bestemte at veiledningsordningen skulle bli gjeldende for alle nytilsatte nyutdannede lærere gjennom Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) og fram til i dag har vi hatt en målrettet utvikling. Etter at evalueringen av ordningen (Rambøll, 2016) ble lagt frem har det vært bred enighet om at man har behov for et felles rammeverk for veiledningsordningen. Det er fortsatt et tydelig ønske om å beholde ordningen som et middel for å holde på nyutdannede i skolen. Etter 2016 har veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere blitt fulgt opp i sentrale avtaler og styringsdokumenter med mål om å samordne tilbudet for å gi lærere best mulig forutsetning for profesjonsutøvelse og for å mestre læreryrket.

2.2 Veiledningstradisjoner

Veiledning er ingen ny virksomhet, og måten den drives på er blitt gjort i lang tid. Lauvås og Handal tar for seg to veiledningstradisjoner som er aktuelle i dag, *lærlingmodellen* og *handling og refleksjonsmodellen* (2014, s. 121). Disse to tradisjonene kan virke motstridende og forskjellige når det gjelder teorigrunnlag, men i praksis kan det likevel være hensiktsmessig å kombinere dem.

2.2.1 Lærlingmodellen

Lærlingmodellen har sitt utspring fra det som vi kan kalle mesterlære. Ved mesterlære lærer man ved å observere andre medarbeidere, samtidig som man skal få tilbakemeldinger på eget arbeid. Man får veiledning både underveis i praksisen og etterpå via samtale og refleksjon (Trondsen, 2010, s. 41). Veisøker skal utføre arbeidet så likt mesteren som mulig ved hjelp av stillasbygging og modelløring. Ferdighetene og holdningene hos veisøker skal bli formet av veileder, altså mesteren. Ved mesterlære finnes det en forventning om at veisøker skal underkaste seg veilederen, og kompetansen veileder har skal anerkjennes. I dagens moderne samfunn er dette ikke like realistisk som før (Lauvås & Handal, 2014, s. 125). Veisøker må få mulighet til å jobbe selvstendig, og det må kunne åpnes opp for nytenkning og innovasjon (Lauvås & Handal, 2014, s. 128). På den andre siden er det svært viktig at de som trenger veiledning får det fra de som har relevant kompetanse, i tillegg til at man får veiledning i det praktiske arbeidet som faktisk foregår på den aktuelle arbeidsplassen.

Mesterlære er en tradisjon der det ofte skjer lite verbal refleksjon, noe som vil si at det kan knyttes til taus kunnskap. Dette er en form for kunnskap som ikke formidles gjennom språk, men gjennom for eksempel erfaring en får fra yrkesdeltakelse (Lave & Wenger, 2003, s. 235). Det kan også forklares ut

i fra Polanyis utsagn: «vi kan vite mer enn vi kan si» (2000, s. 16). I senere tid er det blitt gjort koblinger mellom mesterlære og det som blir kalt situert læring. Lave og Wenger (2003, s. 231) definerer situert læring som læring som er knyttet til deltakelse i sosiale relasjoner i hverdagslivet, noe som vil si at lærlinger får opplæring i arbeidet av de som er mer erfarne på arbeidsplassen. Mesterlære og situert læring kan i dag kobles til det som senere vil bli omtalt som intern individuell veiledning. Videre i denne oppgaven blir det henvist til lærlingmodellen når mesterlære og situert læring er aktuelt.

2.2.2 Handling og refleksjonsmodellen

Handling og refleksjonsmodellen ble lansert som et alternativ til lærlingmodellen, og grunntanken var å styrke forholdet mellom tenkning og handling i opplæringen av yrkesutøvere. I tillegg skulle de bli bevisst på hva som lå bak deres eget arbeid, sett i lys av yrkesteori og deres egne tanker og handlinger (Lauvås & Handal, 2014, s. 131). En skal kunne reflektere over egne avgjørelser både før, under og etter arbeidet, og dermed forstå at praksis er mer enn handling. Veisøker skal bli hjulpet av veileder med å drøfte og dermed gjøre disse erfaringene om til ny læring. Veileder skal undersøke det veisøker har gjort og hans forståelse rundt dette. Dermed kan veileder framstå kritisk til det arbeidet, dog som en kritisk venn (Lauvås & Handal, 2014, s. 137).

Lauvås og Handal har utviklet en grunnmodell med utgangspunkt i Løvliens praksistrekant, som kalles «den didaktiske trekanten» (2014, s. 25). Modellen består av tre nivå: P1, P2 og P3, der P1 dreier seg om handlingsnivået, P2 omfatter de teoribaserte og erfaringsbaserte begrunnelsene for handlingen og P3 beskriver den enkeltes verdigrunnlag der etiske refleksjoner finner sted. P2 og P3 utgjør yrkesutøverens praktiske yrkesteori, altså personens eget teoretiske perspektiv. Veiledningen skal kunne hjelpe veisøkere til å bygge bro mellom teori og praksis, og dermed utvikle egen praksisteori. Dette er personens private, men foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som har betydning for personens undervisningspraksis.

2.3 Tidligere forskning

Dette delkapitlet vil først presentere masteravhandlingen til Lene Håvardstun fra 2012 og hennes funn innenfor tematikken veiledning av nytilsatte lærere. Videre vil en presentere evalueringen av veiledningsordningen av Rambøll fra 2016 og funnene i den.

2.3.1 “Veiledning av nyutdannede lærere” - en masteravhandling av Lene Håvardstun

Lene Håvardstun skrev i 2012 en masteravhandling om veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere.

Hun ønsket å undersøke hvilken oppfølging nyutdannede lærere får, og beskriver tre ulike typer

oppfølging: systematisk oppfølging av egen mentor, oppfølging av team og tilfeldig oppfølging (Håvardstun, 2012, s. 49). I denne oppgaven vil det være relevant å gå nærmere inn på systematisk og tilfeldig oppfølging.

Systematisk oppfølging beskriver veiledning gitt ved faste, avsatte møter med en fast veileder, altså det som også kan bli kalt formell veiledning. Veilederen har veiledning som en arbeidsoppgave, og begge parter skal ha satt av tid til det (Håvardstun, 2012, s. 49).

Tilfeldig oppfølging er den type veiledning som ikke er satt i et system eller foregår i et team (Håvardstun, 2012, s. 52), altså uformell. En oppsøker kollegaer på eget initiativ og spør om hjelp dersom en lurer på noe. Dette kan være spontane samtaler som foregår på vei til klasserommet eller på personalrommet. Man kan finne planlagte møter til veiledning, men disse skal ikke skje regelmessig eller være satt i et system.

Håvardstun presenterer flere ulike tema som nyutdannede lærere ønsker veiledning på, blant annet det skriftlige arbeidet som å skrive individuelle opplæringsplaner, oppmelding til instanser, brev til foreldre og lignende. I tillegg er det utfordrende å sette seg inn i ulike skolers regler og rutiner ettersom dette kan variere fra sted til sted. Klasseromsledelse nevnes også som et relevant tema ettersom flere opplever at det er vanskelig å få kontroll og respekt som ny lærer i klasserommet (2012, s. 57).

Intervjuobjektene til Håvardstun beskriver til slutt det som kan være ideelle oppfølgingssituasjoner, og her blir det presentert tre kategorier: mentor- eller fadderordning, årshjulet og redusert undervisningstid (Håvardstun, 2012, s. 62). I denne oppgaven vil det være relevant å gå inn på mentor- eller fadderordningen, som heretter kun vil bli kalt for førstnevnte, og årshjulet. Mentorordningen kan gå under kategorien systematisk oppfølging der veisøkeren får tildelt en veileder, og det er satt av tid til veiledning. Årshjulet beskriver Håvardstun som: «(...) en oversikt over ulike frist for innleveringer av ulike skjema og andre gjøremål som skal bli ferdig i løpet av et skoleår» (2012, s. 64).

2.3.2 Rambøllrapporten - en evaluering av veiledningsordningen

I november 2016 publiserte Rambøll rapporten «Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen». Denne hadde som formål å evaluere i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen, som ble vedtatt i 2009, ble oppnådd (Kunnskapsdepartementet, 2009; Rambøll, 2016, s. 1). Evalueringen hadde to delproblemstillinger

«Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?» og «Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?». I denne oppgaven vil det være mest relevant å se på funnene til den første problemstillingen.

Et viktig funn i evalueringen av veiledningsordningen var de store variasjonene i ordningen rundt om i landet (Rambøll, 2016, s. 2). 6 av 10 svarte på spørreundersøkelsen at de har mottatt eller mottar veiledning. Det var forskjeller på hvor ofte de nytilsatte nyutdannede lærerne mottok veiledning, men omtrent 50 prosent av veisøkerne svarte at de hadde fast avsatt tid. Den vanligste formen for veiledning, som kom fram av undersøkelsen, var individuell veiledning kombinert med løpende veiledning gjennom arbeidsdagen.

I undersøkelsen ble det også belyst hva veilederne og veisøkerne følte var viktig å ha på plass for at veiledningsordningen skulle bli vellykket. Her ga både veilederne og veisøkerne uttrykk for at et tillitsforhold mellom partene var essensielt. I tillegg kom faktorer som avsatt tid og jevnlig møter sett på som viktig for begge parter (Rambøll, 2016, s. 40).

Rambøllrapporten undersøkte også innholdet i ordningen og hvem som setter dagsorden for møtene. I undersøkelsen kom det fram at det i all hovedsak var veisøkerne som bestemte hva som skulle diskuteres på møtene, og hele 72 prosent av veilederne oppga at veisøkerne avgjorde tema for veiledningen (Rambøll, 2016, s. 37). Temaene ble i stor grad bestemt ut ifra hva veisøkerne hadde behov for. Ledelsen og skoleeier formet lite av innholdet i veiledningen som ble gitt.

Tematikken som hyppigst ble tatt opp i veiledningsperioden var klasseledelse, elever med særskilt behov og konflikthåndtering (Rambøll, 2016, s. 38). Andre tema som ofte ble tatt opp var de praktiske forholdene rundt rollen som kontaktlærer og generelle rutiner på arbeidstedet.

Rambøll redegjør, til slutt i del 1 av rapporten, for tre ulike idealtypiske oppfølgingstyper (Rambøll, 2016, s. 48). Disse formene er *intern individuell veiledning*, *ekstern individuell veiledning* og *ekstern gruppeveiledning*.

Intern individuell veiledning er en oppfølgingstype som er nært knyttet opp mot arbeidsplassen da det foregår på arbeidsplassen til veileder og veisøker. Formen for veiledning er individuell, hvor tematikken blir skapt etter hvert som veisøker opplever utfordringer. Veiledningstidspunktene kan gjerne være fleksible og tilpasset etter timeplanen til de involverte lærerne (Rambøll, 2016, s. 49).

Den andre oppfølgingstypen, ekstern individuell veiledning, foregår ved at veilederen arbeider på en annen arbeidsplass enn veisøker. Veileder og veisøker gjennomfører veiledningen individuelt på veisøkers arbeidsplass, på rådhuset eller lignende. Veiledningen har tydelig avtalte tidspunkt og planlagt innhold, slik at begge parter får muligheten til å forberede seg (Rambøll, 2016, s. 49).

Den tredje varianten av oppfølging er ekstern gruppeveiledning. Formen er strukturert slik at veiledningen foregår i grupper av flere nytilsatte nyutdannede lærere som i fellesskap mottar oppfølging av en ekstern veileder. Innholdet kan være basert på caser og ulike aktuelle problemstillinger som vil være relevante for yrket på generell basis. Møtet vil være planlagt og innholdet vil være gjort kjent for veisøkerne i god tid på forhånd slik at de har mulighet til å forberede seg og sette av tiden (Rambøll, 2016, s. 50).

3.0 Metode

I denne delen blir det presentert hvilken metode som er valgt for å belyse oppgavens problemstilling, og dermed gjennomføringen av metoden og utvalget som ble gjort.

3.1 Metodevalg

Innenfor samfunnsvitenskapelig metode skiller en mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2016, s. 31). Kvantitative studier innhenter og kartlegger utbredelsen av fenomener (Johannessen et al., 2016, s. 31). Dette gjør man for eksempel gjennom spørreundersøkelser hvor utvalget mottar et skjema med nøye utvalgte spørsmål som kan bli besvart ved å krysse av for det svaret man føler er riktig. Vedkommende som gjennomfører undersøkelsen kan etter å ha innhentet et utvalg, telle opp hva slags svar som har blitt mottatt og fortelle noe om hvor mange som føler det samme om et fenomen. En kvalitativ studie derimot går inn i et fenomen, og forsøker å finne et mønster eller spesielle kjennetegn (Johannessen et al., 2016, s. 32). Et eksempel på en kvalitativ metode er observasjon hvor forskeren blir en observatør av den settingen, situasjonen, som det er ønskelig å innhente data fra (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61).

I denne oppgaven, hvor det er ønskelig å finne ut hva nytilsatte nyutdannede lærere får av oppfølging og hvilket oppfølgingstilbud ulike kommuner tilbyr sine nytilsatte nyutdannede lærere, virker det naturlig å velge kvalitativ metode. Denne metoden åpner opp for mer fleksibilitet til å gå bort fra egne oppfatninger og hypoteser, og heller gå nærmere inn i informantene sine meninger og opplevelser (Johannessen et al., 2016, s. 362). I tillegg gir kvalitativ metode studien muligheten til å forsøke å avdekke hva veiledningstilbudet i virkeligheten er, til fordel for våre oppfatninger og eventuelle fordommer. Ved å gjennomføre kvalitative undersøkelser får man tak i opplevelsen til lærere, både fellestrekkene og ulikhetene som mest sannsynlig eksisterer.

3.2 Intervju

Vi vil benytte den kvalitative metoden intervju for å belyse forskningsspørsmålet "Hvordan opplever nyutdannede lærere veiledningsordningen?". Ved hjelp av forskningsintervjuet kan man få innsikt i menneskers meninger, følelser og erfaringer (Larsen, 2017, s. 98). Brinkmann og Tanggaard skriver at man gjennom intervju kan få innsikt i menneskers direkte og umiddelbare oppfatning (2012, s.19). I denne studien vil det innebære å få innsikt i informantenes oppfatning av veiledningstilbudet for nytilsatte nyutdannede lærere.

Innenfor denne metoden må forskeren avgjøre om intervjuet skal være strukturert, ustrukturert eller semistrukturert (Larsen, 2017, s. 99). Vi har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju for å kunne stille oppfølgingsspørsmål til interessante opplysninger fra informanten, noe som et strukturert intervju ikke ville gitt rom for (Larsen, 2017, s. 99). Siden intervjuene vil bli gjennomført av ulike personer, vil et semistrukturert intervju sikre at informantene blir stilt de samme spørsmålene, noe som kan sikre høy grad av validitet og reliabilitet i studien. Det semistrukturerte intervjuet vil også være til hjelp for å kunne sammenligne svarene som kommer frem av informantene.

En intervjuguide bør utformes for å danne grunnlaget for intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Guiden som ble benyttet i intervjuet består av en tematisk inndeling av spørsmålene, og denne utformingen ble til for å få et helhetlig bilde av ordningen. Inndelingen kan være til hjelp for å få en omfattende beskrivelse av selve veiledningstilbudet, og skildringer av informantens opplevelse av veiledningen, utfordringer ved læreryrket og tanker om fremtiden.

Vår hensikt er at intervju spørsmålene skal forklare opplevelsen de nyutdannede lærerne har av veiledningstilbudet, og dermed bør spørsmålene i intervjuguiden være virkelighetsnære og klart formulert (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 30). Spørsmålenes formulering er åpne, og det skyldes et ønske om en bred undersøkelse av ulike nyutdannede læreres beskrivelse og erfaringer for å få god innsikt i informantens ærlige meninger, følelser og erfaringer. I tillegg er det lite ønskelig å legge føringer for svarene til informantene.

3.3 Dokumentanalyse

For å belyse forskningsspørsmålet «Hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge?», har vi valgt å benytte oss av dokumentanalyse. Dette er en metode som analyserer dokumenter ved bruk av innholdsanalyse (Krumsvik, 2014 s. 145). Ved innholdsanalyse setter forskeren opp kategorier og mulige fellestrekk ved dokumentene, og ser på hvor ofte kategoriene dukker opp i utvalget (Krumsvik, 2014, s.145).

Denne metoden kan ofte ha en kvantitativ vinkling ved at hyppigheten av nøkkelord blir telt opp, samt hvor ofte elementer overlapper mellom dokumentene (Krumsvik, 2014, s. 145). I dette tilfelle er det valgt en annen vinkling: kvalitativ. Dette for å best mulig svare på forskningsspørsmålet nevnt ovenfor. En kvalitativ vinkling innebærer at innholdsanalysen brukes til å dokumentere og analysere utvalget for å forsøke å avdekke de teoretiske forholdene og hvordan elementer rundt dokumentet påvirker utviklingen av det (Krumsvik, 2014, s. 146)

I analysen av de kommunale planene valgte vi å utforme en tabell med relevante kategorier for å kunne få frem ulikhetene og fellestrekkene. Tabellen ble utformet for å få en systematisk tilnærming til planene vi mottok. Kategoriene i tabellen ble delt inn i er form, oppfølgingstype, mål, omfang, tema og hvem får veiledning (se tabell 1). Disse kategoriene ble valgt ut med grunnlag i forskningsspørsmålet: *hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge?*.

3.4 Utvalg

3.4.1 Informanter

Proessen med å finne informanter til denne oppgaven ble i stor grad styrt av behovet for et kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 109). For å sikre at det ble innhentet informasjon og data som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene var det nødvendig å sette ned faste kriterier. Kriteriene ble som følger: 1) nyutdannet 2) ansatt ved en skole i mer enn ett år. I en tidlig fase var det også et kriterium at vedkommende skulle ha mottatt veiledningsordningen innenfor fem år. Dette kunne manipulere ut et mulig funn, ikke mottatt veiledning, som kunne være relevant for oppgaven og vi valgte da å ta dette bort.

Tre av informantene var lærere vi kjente til fra før og som svarte til utvalgskriteriene. Den siste informanten ble funnet ved å ta kontakt med aktuelle skoler i Sogn og Fjordane. Ingen av informantene er ansatt i samme kommune og geografisk sett er det store avstander mellom informantene. Alle var nyutdannede innenfor en periode på fem år. I denne oppgaven blir informantene kalt informant 1, 2, 3 og 4.

3.4.2 Kommunale planer

Utvalget innenfor dokumentanalysen ble guidet av prinsippet for tilfeldig utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 111). Det ble valgt ut en kommune innenfor hvert av de norske fylkene som skulle bli kontaktet. Utover i prosessen ble utvelgelsen av kommunene som skulle kontaktes formet av bekvemmelighetsprinsippet (Johannessen et al., 2016, s. 111). Kommuner med store byer eller høyt befolkningstall ble kontaktet med bakgrunn i at disse kommunene med stor sannsynlighet hadde kommunale planer omhandlende veiledningsordningen. De ni kommunale planene ble grunnlaget for utvalget innenfor dokumentanalysen og de ble navngitt kommune A, B, C ... og I.

3.5 Datainnhenting

3.5.1 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene informerte vi arbeidsgiverne til informantene og ga dem muligheten til å stille spørsmål og avgjøre om våre informanter kunne delta (se vedlegg 4). Tre av intervjuene ble gjennomført muntlig, ansikt til ansikt, på steder som informanten valgte ut og var komfortabel med. Et av intervjuene ble holdt over Skype, med lyd og bilde, på grunn av geografisk avstand. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon med tillatelse innhentet på forhånd fra informantene (se vedlegg 2). Det var to tilstede på tre av intervjuene, mens ett av dem ble gjennomført med bare en tilstede. Etter endt intervju ble de transkribert mest mulig virkelighetsnært med unntak av lydord, da dette i liten grad påvirker svarene til informantene. Allerede her ble informantene anonymisert.

Videre ble svarene strukturert inn i et skjema, for å sammenligne disse best mulig. Skjemaet formet vi ut i fra intervjuguiden og delte den inn i tre deler: veiledningsordningen, opplevelsen deres av den og framtiden. Etter å ha strukturert svarene deres inn i skjemaet sammenlignet vi og fant ulikheter og fellestrekk som i denne oppgaven blir presentert som en sammenhengende tekst i kapittel 4.

3.5.2 Gjennomføring av dokumentanalyse

I begynnelsen ble det forsøkt å innhente de kommunale planene for veiledning ved å sende ut mailer til aktuelle kommuner og forhøre om muligheten til å få tilsendt planene (se vedlegg 3). Det var liten respons på dette, og denne prosessen resulterte i dokumenter fra to kommuner. Videre forsøkte vi å ringe kommuner og få kontakt med en skoleansvarlig. Ved å ringe fikk vi positiv respons fra flere kommuner og fikk tilgang på sju andre kommunale planer for veiledning. Til sammen ble det ni kommunale planer som alle var oppbygd på ulik måte, både når det gjaldt innhold og form. I analysen strukturerte vi dokumentene inn i en tabell for å tydeliggjøre innholdet da det var utfordrende å sammenligne de.

3.6 Styrker og svakheter i forskningsprosessen

3.6.1 Mulige feilkilder ved intervju

Selv om intervjusjangeren har mange fordeler og er hensiktsmessig for å svare på den overordnede problemstillingen, er det også noen svakheter med denne metoden. For det første kan intervjuguiden vår være en mulig feilkilde. Den kan være utformet slik at man styrer informanten i en bestemt retning, og oppfølgingsspørsmålene kan ha vært ledende. En kan heller ikke vite med sikkerhet om informantene er pålitelige. Informantene kan mulig ha utformet svar som ikke er sanne,

men som er gunstig for å tjene studien. Svarene som kommer frem kan være formulert for å framstille arbeidsplassen sin på en viss måte. For det andre kan rammene rundt intervjusituasjonen være en mulig feilkilde. Hvordan vi som intervjuer vektlegger informasjon og følger opp opplysninger kan påvirke datamaterialet. Ytre faktorer som tid og sted vil være element som kan påvirke, og som en må ta hensyn til når resultatene fra intervjuene skal drøftes og diskuteres.

3.6.2 Mulige feilkilder ved dokumentanalyse

Dokumentanalyse setter høye krav til repliserbarhet av analysen, noe som innebærer tydelige forventninger om at forskeren opprettholder en nøytralitet og objektivitet i møte med dokumentene (Bratberg, 2017, s. 100). I arbeidet med dokumentanalyse kan en, i utformingen av kategoriene til tabellen, la forventningene sine og tidligere kunnskap om temaet være delaktige i valg av kategorier og inndeling av analysen. En annen utfordring er om dokumentene er gode og pålitelige. For å avgjøre dette på best mulig måte kan man se på tilgjengeligheten, relevansen, troverdigheten og det normative. I dette tilfellet, hvor utvalget er kommunale planer, er troverdigheten og tilgjengeligheten høy da det er offentlige dokumenter, noe som kan tyde på at utvalget er pålitelige.

3.6.3 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet innenfor den kvalitative forskningen handler om den innsamlede dataen som er relevant for å få svar på problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 229). I denne studien handler reliabilitet om å utarbeide en intervjuguide som er innenfor tema og problemstilling. Reliabilitet ved intervjumetoden kan likevel problematiseres, og utfordringene er knyttet til at resultatet er preget av forskeren, konteksten og samhandlingen med informantene (Johannessen et al., 2016, s. 229). Dette kan bidra til at resultatene er vanskelige å etterprøve. Derfor er en del av empirien i studien basert på dokumenter utarbeidet av offentlige etater for å styrke reliabiliteten. Dokumentanalysen gjør det lettere å spore opp data som underbygger studien, dersom denne vil etterprøves.

Et sentralt spørsmål innenfor forskning er i hvilken grad datamaterialet gjenspeiler fenomenet som interesserer oss (Johannessen et al., 2016, s. 230). I denne studien handler validitet om hvor relevant informasjonen er for å belyse problemstillingen. Metodetriangulering ble derfor benyttet som teknikk for å øke sannsynligheten for at forskningen frembringer resultater som er troverdige. Gjennom bruk av ulike metoder mener vi at temaet for problemstillingen blir tilstrekkelig undersøkt, noe som er en viktig forutsetning for god validitet (Kvåle & Brinkmann, 2015, s. 276). Til tross for at metodevalgene er nøye gjennomtenkt for å samle inn troverdig data, kan det være problematisk å overføre resultatene i denne studien til andre personer og situasjoner. Studien baserer seg på få

informasjonskilder, og dermed kan det være utfordrende å trekke konklusjoner og generalisere ut i fra våre resultater.

3.6.4 Etske hensyn

Etske problemstillinger innenfor forskning oppstår når forskningen direkte berører mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 89). I denne studien er de etske spørsmålene hovedsakelig knyttet til intervjuetoden. Under planlegging og gjennomføring av intervjuene var det et viktig prinsipp å synliggjøre overfor informantene at de etske hensynene ble tatt på alvor. I forkant av intervjuene ble et informasjonsskriv utarbeidet hvor informantene samtykket til å delta i studien (se vedlegg 2). Informantene ble opplyst om muligheten for å trekke seg da det innenfor forskningsetikken er viktig at informantene får bestemme over egen deltakelse (Johannessen et al., 2016, s. 90). Skrivet opplyste om at informasjonen som kom fram av intervjuet ble anonymisert, og de gav gjennom skrivet samtykke til at det ble benyttet diktafon. Det var et viktig prinsipp at arbeidsgiverne til informantene ble informert om studiet. Dermed ble de tildelt et skriv med informasjon, og spurt om tillatelse til å intervju den aktuelle læreren ved skolen (se vedlegg 4). Av etske hensyn var de ulike kommunene som bidro til å danne kunnskapsgrunnlaget for dokumentanalysen anonymisert.

4.0 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet blir det gjort rede for datamaterialet som er samlet inn og analysert. Kapitlet er delt inn etter forskningsspørsmålene, hvor spørsmål en, *hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge?*, er basert på dokumentanalyse av kommunale planer og utgjør første del. Spørsmål to, *hvordan opplever nytilsatte nyutdannede lærere veiledningsordningen?*, er basert på intervjuene og utgjør andre del. Del to er videre inndelt i to kategorier valgt med utgangspunkt i intervjuguiden: *hvilken type oppfølging får nytilsatte nyutdannede lærere og hvordan opplever de denne?* og *hva ønsker nytilsatte nyutdannede lærere at en ideell oppfølgings situasjon skal inneholde i fremtiden?*.

4.1 Hva kjennetegner planene for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere ved ulike kommuner i Norge?

Plandokumentene fra de forskjellige kommunene viser at flertallet fokuserer på at den nytilsatte nyutdannede læreren skal få reflektere over opplevelser de har erfart gjennom å bruke handling og refleksjonsmodellen som form. Kommune E skiller seg ut ved å begrunne bruken av denne veiledningsformen.

Målet (...) er å oppnå øvelse i refleksjon over egen praksis, noe som (...) gir mer tro på egne evner og øker den enkeltes mestring med elever (...) (Kommune E).

Det er et tydelig fellestrekk at veiledningen skal være systematisk. Ved å gå nærmere inn på dette ser man at kommunene systematiserer veiledningen gjennom å benytte ulike former for organisering: enten individuelt med intern eller ekstern veileder eller i eksterne samlinger sammen med andre nytilsatte nyutdannede. Hensikten med veiledningsordningen kommer frem i form av mål som er satt i de ulike plandokumentene, og flertallet av kommunene har som hensikt å beholde lærerne i skolen og utvikle lærernes pedagogiske kompetanse. De fleste kommunene har en veiledningsordning med varighet på ett år. Derimot, er tematikken i ordningen særs variert ut i fra de ulike planene. En del kommuner tilpasser tema etter den nyutdannedes ønsker og behov, mens andre kommuner har fastsatt tema for veiledningen. Hvem som er kvalifisert til å motta veiledning er svært varierende fra kommune til kommune. Definisjonen av hvem den nytilsatte nyutdannede læreren er, oppfattes og defineres ulikt i flere av dokumentene (Se tabell 1).

Tabellen viser systematisk oversikt over innholdet og omfanget av veiledningsordningen ved de ulike kommunene. Hver kommune er merket med en bokstav (A, B, C ... og I) i hver kolonne. Radene

beskriver kategoriene som var hensiktsmessig å studere for å svare på forskningsspørsmålet. Noen kategorier var ikke å finne i de ulike plandokumentene og er markert med x.

Tabell 1. Innholdsanalyse av kommunale planer

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I |
|-------------------------|--------------------|---------------------------|-----------|--------------------|------------------------------------|-----------|-----------|---------------------|---------------------|
| Form | HR | HR | HR | HR | HR | HR | HR | x | x |
| Oppfølgingstype | S.E.Gr. I.Ind. | S.E.Ind. S.E.Gr. TO | x | S.E.Gr. I.Ind. | I.Ind | S.E.Gr | I.Ind. | S.E.Gr. I.Ind. | S.E.Gr. |
| Mål | 1, 2 | 1 | x | 1 | 1, 2 | 1, 2 | 1, 2 | x | x |
| Omfang | 1 år | 1-2 år | 1 år | 1 år | 1 år+ | 2 år | x | 1 år | x |
| Tema | EB | EB | EB | LR, SHS, EV, LM | LR, TPO, KH, SHS, KL, LM, EV | x | EB | KL, TPO, SHS, KH | TPO, EV, KL, SHS |
| Hvem får veiledning? | NN = FA NN = MA | NN < 2 år NN = MA | NN = 1 år | NN = x | NN = x | NN < 2 år | NN < 2 år | NN = x | NN = x |

x = Uvisst. HR = Handling og refleksjonsmodellen. S.E.Gr = Systematisk ekstern gruppeveiledning. S.E.Ind. = Systematisk ekstern individuell veiledning. I.Ind. = Intern individuell veiledning. TO = Tilfeldig oppfølging. 1 = Beholde lærere i skolen. 2 = Utvikle pedagogisk kompetanse. EB = Etter behov. LR = Lærerrollen. SHS = Skole-hjem samarbeid. KL = Klasseledelse. EV = Elevvurdering. LM = Læringsmiljø. TPO = Tilpasset opplæring. KH = Konfliktåndtering. NN = Nyutdannet nytilsatt. FA = Fast ansatt. MA = Midlertidig ansatt

4.2 Hvordan opplever nytilsatte nyutdannede lærere veiledningsordningen?

4.2.1 Hvilken type oppfølging får nytilsatte nyutdannede lærere og hvordan opplevde de denne?

Blant de fire intervjuobjektene kom det frem at alle ønsket å få en form for systematisk veiledning i løpet av sine første år som nytilsatt nyutdannet lærer. Det var kun informant 1 og 2 som fikk tilbudet og mottok formell veiledning. Begge fikk en veileder fra egen skole og mottok dermed intern individuell veiledning. Informant 3 forteller at hen ikke ble tilbudt veiledning og visste heller ikke om tilbudet, men at en annen nyutdannet på samme skole mottok veiledning året etterpå:

Så jeg ble veldig overrasket for nå har det vel blitt tilsatt en, det var vel dette året tro? Ja så hen har en veiledningstime i uken (...), så hen har fått det. Men hen visste om det og krevde det har jeg hørt da. Så hen har stått på selv. (...) Så jeg ble veldig overrasket over at det var mulig. (...) Men jeg synes ikke det er særlig bra å tilby noen det og ikke andre (Informant 3).

Selv om informant 3 ikke fikk tilbudet om formell veiledning, oppstod det en tilfeldig uformell oppfølging av kollegiet, da spesielt personene i eget team, noe hen opplevde som positivt ettersom hen var en del av et godt team. Informant 1 og 2 mottok, i tillegg til intern individuell veiledning, ekstern gruppeveiledning fordelt over seks samlinger gjennom et år.

Under intervjuene kom det frem at informantene som hadde mottatt formell veiledning var svært tilfreds med ordningen. Både informant 1 og 2 opplevde god kontakt med veileder og følte at de fikk nytte av temaene som ble gjennomgått og oppfølgingen generelt. Informant 2 nevner at det var positivt å ha to typer oppfølginger parallelt. Ved gruppeveiledningen kunne en diskutere med andre som var i samme situasjon og få nye tips og ideer, samt at det var positivt at veileder opplevdes som nøytral. Ved den interne veiledningen fikk en snakke mer personlig og gjerne om atferdsvansker blant elever som også veileder kjente til. Videre uttrykker hen at det som kunne være negativt ved gruppeveiledningen var at det ofte foregikk en form for forelesning med tips om undervisningsmetoder, noe som informant 2 syntes var lite nødvendig.

Så jeg synes at sånn veiledningsordning jeg hadde, både offentlig, stort med flere folk, fordi da får du flere innputt, (...) og at jeg hadde en mentor på skolen som jeg kunne snakke med om alt, litt sånne sensitive ting, var bra (Informant 2).

4.2.2 Hva ønsker nytilsatte nyutdannede lærere at en ideell oppfølgingssituasjon skal inneholde i fremtiden?

Selv om det kun var to av fire intervjuobjekter som mottok formell veiledning, er alle av den oppfatning at veiledningsordningen kan være en støtte for nytilsatte nyutdannede lærere. Informant 1, som mottok formell veiledning, erfarte at veileder noen ganger ble brukt som psykolog:

Det blir nesten som en psykologtime av og til fordi at, hvis du har hatt en dag som var helt ræva for eksempel da. (...) så jeg hadde sikkert klart meg uten og, men det er bare en slik trygghet å ha det da (Informant 1).

I likhet med informant 1, uttrykker også informant 3, som ikke fikk formell veiledning, at det ville vært en god ressurs å kunne luften tanker, ideer og bekymringer til en fast veileder. Informant 4 tenker at veiledning kan være en støtte i en utfordrende hverdag, men uttrykker i tillegg at det gjerne ikke er veiledning som er den avgjørende faktoren for om de nytilsatte nyutdannede lærerne blir i yrket eller ikke.

Det er mange som tenker at en veiledningsordning skal redde det at det er så mange lærere som slutter i yrket (...), det er en idiotisk drøm som ikke stemmer. (...) I forhold til nå fem års utdannelse, får man dessverre utrolig lite igjen for det, (...) med tanke på lønn, (...) antall ufaglærte og arbeidstid. (...) Så det er problemer som er vesentlig større om man har veileder eller ikke (Informant 4).

Flertallet av informantene ser fordelen med en systematisk oppfølging ettersom en da har fastsatt tid til veiledning og er sikker på at en blir fulgt opp.

Jeg synes det skal være en felles nasjonal veiledningsordning. Jeg synes det skal være bundet opp gjennom arbeidstidsavtale slik at man faktisk får avsatt tid til det og som sikres gjennom et nedslag i timeantall undervisning, og som da brukes til veiledning (Informant 4).

Andre uttrykker at oppfølgingen bør være fleksibel og at man dermed kan møtes etter behov.

Veiledning på ulike måter til ulike tider. Vi har ulike behov, rett og slett (Informant 3).

Det er bred enighet blant intervjuobjektene om at intern individuell veiledning er en hensiktsmessig og nødvendig metode å bruke i en veiledningsordning.

Jeg ser for meg en til en fordi (...) du får jo fulgt opp en elev bedre en til en. Da får du også fulgt opp en lærer en til en. Så jeg tror det ligger mye der da (Informant 4).

Informant 3, som ikke mottok formell veiledning, legger fram sin bekymring om hvorvidt en annen type organisering enn intern veiledning vil klare å tilby relevante nok diskusjoner og problemstillinger, da hen opplever at fokuset bør ligge på klassen og drøftinger rundt denne. Informant 1 og 2 ser på sin side fordeler ved å motta ekstern gruppeveiledning parallelt med intern individuell veiledning, fordi de i sine erfaringer har opplevd at denne kombinasjonen ga dem to arenaer å bruke til rådføring og diskusjon. Begge informantene ønsker at det i framtiden skal eksistere en kombinasjon mellom disse to oppfølgingstypene.

Videre finner man ulike meninger om hvor lenge en ideell veiledningsordning burde vare. Noen uttrykker at veiledningen bør strekke seg over to år, men at hyppigheten på møtene kan gradvis trappes ned.

Men er det nok å veiledes bare ett år som nyutdanna på en måte? Løser du alle problemer i løpet av ett år? For som sagt for meg så ble det nesten ikke bedre før det hadde gått over ett år, før jeg følte at jeg hadde kontroll på klassen (Informant 3).

Informant 4 mener at ett års veiledning er tilstrekkelig ettersom en da får opplæring i den aktuelle skolens årshjul.

Det kommer frem at alle intervjuobjektene synes det er viktig å ha en veileder man kan reflektere og drøfte sammen med. Blant annet uttrykker informant 4 at det må være god kontakt mellom veisøker og veileder.

Det er jo viktig å ha et godt øre som kan lytte så du kan få tømt deg litt. (...) Og som kan støtte like mye som å belære. Det er viktig å vite at man har en god støttespiller (Informant 4)

Videre nevner informant 3 og 4 at det også kan være nyttig å observere veileder for å se hvordan andre gjør det i situasjoner en selv synes er utfordrende, i tillegg til å bli observert selv.

Ved veiledningstema fremhever informant 3 viktigheten av å beholde fokuset på klassen en skal være ansvarlig for og behovet for å diskutere problemstillinger som oppstår eller eksisterer i den aktuelle klassen. Informant 4 uttrykker at det bør være opp til hver enkelt hva det blir gitt veiledning på, men at det kan være en fordel med en slags mal på hva som er viktig i løpet av et skoleår.

(...) men det kan være en sånn kanskje, en liten slags mal da. Der man går gjennom ting som kan være sentralt i de forskjellige delene av skoleløpet. For eksempel rundt høytid, helt i starten av skoleløpet, hvordan bygge relasjoner til den nye klassen, (...) hvordan ha foreldremøte, hvordan ha utviklingssamtaler, (...) hvordan gjør man det med avslutning? (Informant 4).

Det trekkes frem ulike tema som oppleves som ekstra relevante å få veiledning på, blant annet skolekoder og den enkelte skolens praksis. Informant 1 uttrykker at det er viktig å bli informert tidlig om skolens satsingsområder slik at en er bedre forberedt. Videre blir saker knyttet til enkeltelever og klasseledelse fremhevet som gode veiledningsemner.

Det å få veiledning på det, det er viktig. Når du går inn i et klasserom, hva er det du skal bestemme? Hva slags regler er det du skal innføre? Hva er det som er viktig? Hva er det som ikke er så viktig? Hva bør jeg ha fokus på? Hva bør jeg ikke ha fokus på? (Informant 1).

5.0 Drøfting - styrker og svakheter ved veiledningsordningen

I dette kapitlet blir problemstillingen drøftet i lys av funnene og teorien som er presentert tidligere i oppgaven. I drøftingen har vi valgt å se på styrker og svakheter ved dagens veiledningsordning. Dette gjøres gjennom å se på hvilken type oppfølging som er gitt, organiseringen av den og innholdet.

5.1 Oppfølgingstype

5.1.1 Systematisk oppfølging

Analysen av de kommunale planene viser at et fellestrekk er systematisk oppfølging, altså en ordning med faste møter med en fast veileder. Regjeringens politiske plattform kan ha basert seg på systematisk oppfølging da de la til grunn en mentorordning som utgangspunkt for utarbeidelsen av rammene til en veiledningsordning (Regjeringen, 2018, s. 59). Håvardstun fant at dette var en ønskelig oppfølgingssituasjon blant sine informanter (2012, s. 62). En av de store fordelene med en systematisk veiledning kan være forutsigbarheten og strukturen ordningen fører med seg (Håvardstun, 2012, s. 72). For en veisøker vil det kanskje oppleves som trygt og stabilt å være klar over temaene på forhånd og å ha faste møtetidspunkt, i en hverdag som allerede inneholder mye nytt å sette seg inn i. Denne ordningen kan også medføre en effektiv tidsbruk da veileder og veisøker har planlagt møtene i forveien og har muligheten til å forberede seg og sette seg inn i tematikken. Møter hvor begge parter stiller forberedt vil kanskje oppleves som mer nyttig da tiden blir brukt hensiktsmessig. Systematisk oppfølging er den vinklingen på veiledning som er ønsket av våre informanter i de framtidige nasjonale rammene, nettopp med bakgrunn i fordelene lagt fram ovenfor. Rapporten "Om lærerrollen" legger også til grunn et større fokus på en systematisk oppfølging for å sikre en funksjonell veiledningsordning (Dahl et al., 2016, s. 212).

Tydelig rammevilkår for en systematisk veiledningsordning, der alle involverte parter er bevisste på hva som kreves administrativt, kan medføre at flere skoler gjennomfører en veiledningsordning. Informant 4 trekker dette fram som et viktig argument for en systematisk veiledningsordning, da hen opplever at ledelsen muligens vil respektere ordningen mer. Det kan være ønskelig at de nasjonale rammene for veiledning skal inneholde klare retningslinjer slik at skoler opplever større forpliktelse til å gjennomføre veiledningsordningen. Dermed kan det bli flere nytilsatte nyutdannede lærere som mottar den støtten de har behov for i sine første år som lærere. Klare rammer kan også være med på å kvalitetssikre innholdet i ordningen slik at det er relevant for alle nyutdannede lærere (Håvardstun, 2012, s. 72).

Relasjonen mellom veisøker og veileder kan være essensiell for at veiledningen skal fungere optimalt (Håvardstun, 2012, s. 72). Kjemien mellom partene burde være basert på tillit og god kjemi for at diskusjonen skal flyte og resultere i reflekterte handlingsvalg. Informant 4 framhever dette som en faktor som er viktig i veiledning, men sier at dette gjelder nok alle oppfølgingstyper. Dette kan bety at relasjonsforutsetningen med systematisk veiledning kan være en utfordring ved de fleste ordningene som involverer en-til-en veiledning. I individuell veiledning vil det bare være veisøker og veileder som er i samspill, og hvis denne relasjonen ikke er profesjonell og tillitsbasert kan det være vanskelig å gjennomføre gode drøftinger som begge parter opplever som gunstige.

5.1.2 Tilfeldig oppfølging

Informant 3 mottok ingen formell veiledning, men uttrykker i sitt intervju at hen fikk oppfølging av teamet sitt og gode kollegaer de første årene i arbeid. Tilfeldig uformell veiledning kan i enkelte tilfeller dekke det behovet en nytilsatt nyutdannet lærer kan ha for støtte og veiledning. Oppfølgingen kan da være basert på gode relasjoner med kollegaer den nyutdannede føler seg trygg på, noe som kan styrke effekten av veiledningen. Lene Håvardstun trekker fram nettopp dette som en styrke med tilfeldig oppfølging. Den nyutdannede kan ha en fleksibilitet til å diskutere med ulike kollegaer ut ifra trygghetsgrad og kompetansenivå (Håvardstun, 2012, s. 72). Denne fleksibiliteten ved tilfeldig oppfølging kommer også til uttrykk i timeplanen til den nyutdannede. Veisøker kan på mange måter selv styre omfanget av veiledningen og, kan i perioder hvor man har det travelt, velge å beholde fokuset på andre arbeidsoppgaver. I tillegg vil veisøker trolig ha muligheten til å selv ta kontakt når problemstillinger oppstår. Denne oppfølgingen vil gjerne kunne skje raskt før eller etter situasjonen veisøker har behov for å diskutere, noe som ikke nødvendigvis kan skje i systematisk oppfølging da man har avsatt tid til veiledning.

Kommune B velger å sikre oppfølging ved å tilrettelegge for tilfeldig oppfølging i teamet parallelt med systematisk ekstern gruppeveiledning og ekstern individuell veiledning. Ved å tilby tilfeldig oppfølging parallelt med andre oppfølgingstyper kan kommuner muligens forhindre at de negative aspektene ved denne type oppfølging inntreffer. Lene Håvardstun skriver at en ulempe ved tilfeldig oppfølging kan være at den nytilsatte nyutdannede ofte kan føle seg til bry for sine kollegaer (Håvardstun, 2012, s. 73). Trolig må veisøkeren selv søke etter informasjon og svar på egne spørsmål, og kan dermed føle at han eller hun ofte maser på teamet sitt. Dette kan resultere i at veisøkeren slutter å etterlyse informasjon og da kan tilfeldig oppfølging miste sin ønskede funksjon. Denne utfordringen kan være en av faktorene som har ført til at rapporten "Om lærerrollen" går ut med en anbefaling om at veiledningsordningen bør være systematisk (Dahl et al., 2016, s. 212).

5.1.3 Intern individuell veiledning

I analysen utpeker intern individuell veiledning seg som et likhetstrekk både i de kommunale planene (se tabell 1) og blant intervjuobjektene. To av informantene som mottok veiledning, fikk intern individuell veiledning og flertallet av kommunene tilbyr denne oppfølgingstypen i sine planer. Intern individuell veiledning kan tilrettelegge for at veisøker blir godt integrert i skolemiljøet og lokalsamfunnet da man gjerne har en veileder som har vært på skolen en periode. Veileder kan da ha god kjennskap til skolekulturen og de praktiske tingene omfattende organisasjonen (Rambøll, 2016, s. 49). Informantene legger vekt på at dette kan være tematikk som oppleves som nødvendig å få veiledning på som nytilsatt. En annen fordel med intern individuell veiledning kan være at oppfølgingen foregår en-til-en. Informantene uttrykker at dette er viktig med denne typen oppfølging. De etterlyser muligheten til å ha en fast veileder å henvende seg til i den første perioden. Dette kan skyldes at det kan være tryggere å henvende seg til en fast kollega de vet er forberedt på å stille opp med veiledende råd og et lyttende øre hvis det oppstår vanskelige situasjoner. Alle fire informantene legger intern individuell veiledning til grunn for sine ønsker om hva de nasjonale rammene skal inneholde.

En av utfordringene ved intern individuell veiledning kan være at man deler arbeidsplass med sin veileder. Det kan oppstå tilfeller der veileder ikke klarer å være objektiv når problemstillinger rundt ledelsen, kollegaer eller skolekultur blir tatt opp (Rambøll, 2016, s. 49). For veisøker, med behov for å diskutere denne slags type problematikk, kan det oppleves som vanskelig å ikke ha en nøytral person å diskutere med, noe som kan svekke relasjonen mellom veisøker og veileder. Denne relasjonen uttrykker informant 4 kan være veldig viktig for en veisøker og veiledningen generelt. I forholdet mellom veisøker og veileder i en intern oppfølgingstype kan det også oppstå en uheldig asymmetrisk relasjon. Veileder eller kollegiet kan mistolke rollene og sette veileder over veisøker i arbeidssituasjon. Dette uheldige asymmetriske forholdet kan da forplante seg til å bli en relasjon hvor veisøker må speile seg selv i veileder og implementere lærerrollen veileder har. Lærlingmodellen kan bli tradisjonen for veiledningen og veisøker kan oppleve at muligheten til å danne sin egen praksisteori minskes, noe som kan hindre trivsel i jobben. Stortingsmelding nr. 11 fremhever at en nyutdannet lærer trenger å bruke sine første år i yrket til å utvikle sin profesjonelle identitet og dermed egen praksisteori (2009, s. 34).

5.1.4 Systematisk ekstern gruppeveiledning

Den andre oppfølgingstypen som uthever seg i analysen er systematisk ekstern gruppeveiledning. Flertallet av kommunene har systematisk ekstern gruppeveiledning som tilbud. Tre av dem har dette

parallelt med intern individuell veiledning, noe som er likt ordningen informant 1 og 2 mottok og ønsker for fremtiden. Ekstern gruppeveiledning kan tilby veisøkere et forum som supplerer individuell oppfølging ved å åpne muligheten til å drøfte og reflektere over tematikk i et fellesskap (Rambøll, 2016, s. 50). De kan oppleve å få et mer nyansert syn på ulike situasjoner og bli tvunget til å løfte tematikken opp på et teoretisk nivå. Informant 2 trekker dette fram som en av hennes positive opplevelser med ekstern gruppeveiledning. En annen fordel med gruppeveiledning er fokuset som på mange måter blir tatt bort fra veileder, og gir hen en mer indirekte og tilretteleggende rolle enn den mer fremtredende posisjonen som det kan være behov for i andre oppfølgingstyper. Dette kan føre til at veisøkere opplever større eierskap til diskusjonen, noe som igjen kan føre til en mer gunstig og genuin drøfting. I tillegg kan veisøkerne styre drøftingen og vinkle temaene i de retningene de har behov for.

Informant 3 uttrykker en bekymring rundt andre organiseringsformer enn intern individuell veiledning med grunnlag i hvorvidt tematikken for drøftingen forblir relevant for hen. Dette reflekterer Rambøll sin stilling til innholdet innenfor ekstern gruppeveiledning, og hvor vanskelig det vil være å treffe alle i en gruppe med temaene og problemstillingene (Rambøll, 2016, s. 50). Opplever veisøkere at veiledningen de får er på tema som ikke er relevant for deres utfordringer og deres arbeidsplass, kan veiledning i verste fall føles unyttig. Dette kan være et element man ikke ønsker å bruke tid på i en allerede tettpakket arbeidshverdag. Informant 2 opplevde sin gruppeveiledning som lite hensiktsmessig da veileder hadde lagt opp til forelesning med tips om undervisningsmetoder, i stedet for det hen følte behov for: diskusjon med de andre deltakerne. Slike tilfeller kan bety at kommunene ikke klarer oppnå sitt mål og statens mål om å tilby god veiledning for å sikre at flere lærere blir i yrket (St. meld. nr. 11, 2009, s. 34).

5.1.5 Systematisk ekstern individuell veiledning

Kommune B skiller seg ut fra de andre kommunene i studien ved å tilby systematisk ekstern individuell veiledning. I sin kommunale plan framhever kommunen at de benytter seg av denne oppfølgingstypen for at veileder skal «ivareta de spesifikke behovene for det å være ny i lærerrollen.». Dette kan være en av de store fordelene med ekstern individuell veiledning fordi veileder har muligheten til å sette diskusjonene inn i en større kontekst. Veileder kan benytte seg av handling og refleksjonsmodellen i veiledningsprosessen, og utfordre veisøker til å trekke inn relevant teori i sine refleksjoner og argumenter. Diskusjonen mellom partene kan også bli beriket av at veileder trekker inn erfaringer fra andre skoler og andre veisøkere. Dette kan føre til at veisøker opplever en fyldigere diskusjon som gjør en bedre rustet til å møte utfordringer med flere perspektiv. I en ekstern veiledningssituasjon kan veilederen oppfattes som mer nøytral i sin rolle enn i en intern.

Denne nøytraliteten kan føre til at veisøker føler at veileder er en større ressurs i møte med vanskelige situasjoner i skolekulturen eller arbeidsmiljøet. To av våre informanter fremhever behov for en nøytral og støttende veileder.

Den store utfordringen ved denne oppfølgingstypen, kan være de rent praktiske forholdene (Rambøll, 2016, s. 50). I en travel hverdag kan det være vanskelig å få satt av tid til å reise og finne et sted å møtes. Disse praktiske forholdene kan påvirke den faktiske gjennomføringen av veiledningen da man kan ha behov for å ha avsatt nok tid til å gjennomføre en grundig og konstruktiv veiledning. I noen tilfeller kan veiledning, hvor de praktiske forholdene ligger lite til rette, føre til at veiledningen ikke blir optimal for noen av partene og kan dermed oppleves som unødvendig og overflødig.

5.2 Organisering

5.2.1 Hvem får veiledning?

I evalueringen av veiledningsordningen kommer det frem at det er en lav prosentandel som mottar veiledning (Rambøll, 2016, s. 26). Videre viser den at det er en utfordring at nyutdannede ofte blir ansatt i midlertidige stillinger, noe som gjør at de ikke blir tilbudt veiledning. I tabell 1 ser man at enkelte kommuner definerer en nyutdannet nytilsatt som en som har arbeidet i mindre enn to år, mens andre definerer en som nyutdannet det første arbeidsåret etter endt utdanning. Det finnes også flere kommuner som ikke definerer hvem den nytilsatte nyutdannede læreren er. Dette kan medføre at nyutdannede lærere som er ansatt i midlertidige stillinger eller i vikariat ikke blir tilbudt veiledning ettersom en ikke er fast ansatt. Dessuten kan dette bety at det eksisterer en tanke om at de som er i midlertidige stillinger ikke har like stort behov for veiledning som andre. I intervjuene ser man at det kun var halvparten av de fire informantene som fikk tilbudet og mottok formell veiledning, selv om alle ønsket det og var ansatt i faste stillinger. Dette kan underbygge Rambølls funn om at ikke alle nytilsatte nyutdannede mottar veiledning (2016, s. 26).

I stortingsmelding nr. 11 sies det at nyutdannede lærere har behov for veiledning i løpet av sine første år i yrket (2009, s. 34), og i 2017 bestemte Stortinget at det skal utformes nasjonale rammer for en veiledningsordning som skal sørge for at alle nytilsatte blir tilbudt veiledning (Innst.182 S, 2017). Likevel ser man at alle nyutdannede fortsatt ikke får tilbudet selv om de gjerne er innenfor kriteriene som kommuners planer definerer som en nytilsatt nyutdannet. I analysen av intervjuene ser man at informant 3 ikke ble tilbudt veiledning i løpet av hans første år som nytilsatt, men at det var en annen som fikk tilbudet på samme skole senere ettersom personen etterspurte det selv. Ut ifra dette kan det tyde på at enkelte skoler velger å tilby veiledning, men at det er den nytilsatte

nyutdannede læreren sitt eget ansvar å faktisk etterspørre muligheten. Dette kan innebære at veiledningsordningen og oppfølgingen er tilfeldig, og det av den grunn også er tilfeldig hvem som mottar veiledning. Dessuten kan dette bety at det finnes en skjev fordeling innenfor ulike skolars ressurser. Det er gjerne ikke mulig å tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede ettersom det kan være en ekstra utgift, samt utfordrende å skaffe veiledere. I likhet med ovenfor kan det også her tyde på at ordningen bærer preg av tilfeldigheter. Med bakgrunn i dette kan det være en mulighet for at de nasjonale rammene burde definere begrepet *nytilsatt nyutdannet lærer* og si noe om hvordan skoler kan administrere ressursene optimalt. På den måten kan man muligens minke variasjonen i hvem som blir tilbudt veiledning rundt om i landet og at flest mulig dermed blir inkludert i ordningen.

5.2.2 Hvor lenge varer oppfølgingen?

Evalueringen av veiledningsordningen tyder på at veiledning kan være en faglig og sosial støtte for nytilsatte nyutdannede lærere, og at den dermed kan ha betydning for deres mestringfølelse og trygghet (Rambøll, 2016, s. 25). Hvor lenge en slik veiledningsordning burde foregå er likevel noe uklart og, som man ser i tabellen, er tilbudene svært varierte. Flertallet av kommunene tilbyr veiledning i ett arbeidsår, mens andre tilbyr opptil 2 år. Ett av målene med veiledningsordningen er at den skal bedre overgangen mellom utdanning og arbeidsliv, noe Rambøll tyder på at den kan gjøre ved at lærerne blir mer komfortable i egen rolle (2016, s. 25). Dette kan være en av årsakene til at kommuner tilbyr veiledning i ett år ettersom det er den første tiden som nyutdannet en mangler erfaring og trenger hjelp til å bli trygg både på arbeidsplassen og på egen lærerrolle. I løpet av det første året møter man i tillegg på utfordringer knyttet til at man skal lage årsplan, skrive ulike skjema og planlegge arrangement knyttet til merkedager, altså utfordringer bundet til årshjulet (Håvardstun, 2012, s. 64). At flere kommuner velger å tilby veiledning opptil ett år, kan bety at de ønsker at nytilsatte nyutdannede skal få god oversikt over årshjulet, noe informant 4 satte fokus på at kunne være viktig ved en ideell oppfølgingssituasjon.

Selv om flertallet av kommunene tilbyr veiledning i ett år, finner man at enkelte gir mulighet for veiledning opptil to år. Det er mulig at nytilsatte nyutdannede lærere ikke anser ett års veiledning som tilstrekkelig og dermed har behov for ekstra tid. En føler seg nødvendigvis ikke komfortabel og utlært etter ett år, og en møter stadig på nye utfordringer, noe informant 3 trekker frem som sin erfaring. Et annet element kan innebære at veisøkerne ikke har utformet sin egen praksisteori etter ett år med veiledning. Veileder skal hjelpe veisøker å bygge bro mellom ens verdier og teoretiske og erfaringsmessige kunnskap (Lauvås & Handal, 2014, s. 27), noe som kan være en kompleks oppgave og av den grunn utfordrende å oppnå i løpet av kun ett arbeidsår. Videre kommer det frem i intervjuene at man har ulike behov og at det er ulikt hvor mye tid en trenger til veiledning. Dette kan

bety at det bør være opp til hver enkelt hvor lenge en ønsker å motta veiledning. Dersom en føler seg tilfreds etter ett år, kan den formelle veiledningen ende og en kan for eksempel oppsøke kollegiet for uformell tilfeldig oppfølging. Opplever man det motsatte kan det være nyttig å ha tilbudet om oppfølging i opptil to år med for eksempel nedtrapping av hyppigheten ved møtene. Det kan altså bety at de kommunene som tilbyr veiledning opptil 2 år fokuserer på en langsiktig ordning hvor en sikrer at veisøker blir komfortabel i lærerrollen og utvikler egen praksisteori.

5.2.3 Hvilken form for veiledning?

Handling og refleksjonsmodellen har i flere år hatt en sterk posisjon i veiledning innenfor blant annet læreryrket (Lauvås & Handal, 2014, s. 132). Modellen egner seg godt for lærere ettersom man opplever kompliserte situasjoner som trenger ettertanke og man må kunne ta valg som bygger på kunnskap, innsikt og forståelse av både situasjoner og personer. Dette kan tyde på at ulike kommuner opplever at det er viktig at nytilsatte nyutdannede får reflektere over egne handlinger og valg de gjør i blant annet undervisningssammenheng for å kunne utvikle seg. Kommune E uttrykker at refleksjon kan gi mer trygghet og øke mestringsfølelsen i møte med elever, foreldre og andre samarbeidspartnere. Nytilsatte nyutdannede lærere kan trenge en veileder som kan støtte dem i valgene de tar og da hjelpe til å reflektere over beslutningene og handlingene de gjør. I tillegg ser man at alle fire intervjuobjektene etterlyser en person å drøfte problemstillinger med for å kunne få innspill, ideer og råd. Dette kan bety at de nytilsatte nyutdannede har et behov for å kunne reflektere sammen med veileder, og på den måten få mulighet til å utvikle sin praksisteori.

På den andre siden ser man at informant 3 og 4 også ønsker muligheten til å observere veileder for å blant annet se hvordan klassen oppfører seg og reagerer med andre lærere. Dette kan man trekke til veiledningstradisjonen lærlingmodellen. De informantene som ikke mottok formell veiledning, er de som uttrykker dette ønsket. Muligens ser de ordningen med at annet blick enn de andre informantene ettersom de ikke har egne erfaringer å sammenligne med, og av den grunn ser nytten av å kombinere metoder. Det er mulig at veisøkere har et behov for å observere og se hvordan erfarne lærere leder undervisningen, snakker til elevene og hvordan en generelt opptrer i klasserommet. Veisøkerne kan da få muligheten til å se om klassen reagerer likt når en selv prøver det samme. Lauvås og Handal sier «veiledningsoppgaven i slik opplæring er komplisert, og det er i hvert fall ikke tilstrekkelig at mesteren viser og forklarer. Lærlingen må også prøve – og bli korrigert» (2014, s. 123). Dette kan innebære at veisøkere kan ha god bruk for å observere en veileders praksis, for å deretter utføre handlingen selv og få tilbakemeldinger. I følge tabellen er det ingen kommuner som legger fokus på lærlingmodellen og dermed tilbyr nytilsatte nyutdannede observasjon av veileder. Dette kan bety at enkelte kommuner ser viktigheten av å reflektere over egen praksis, men

muligens ser bort ifra verdien av å observere andre. Tidligere har man sett at det er hensiktsmessig å kombinere handling og refleksjonsmodellen og lærlingmodellen i praksis (Lauvås & Handal, 2014, s. 121), noe som kan tyde på at dette er en mulig vei å gå videre når de nasjonale rammene utarbeides slik at nytilsatte nyutdannede oppnår den veiledningen de har behov for og ønsker.

5.3 Innhold

5.3.1 Mål i veiledningsordningen

Stortingsmelding nr. 11 uttrykker at målet med veiledningsordningen er å gi nytilsatte nyutdannede lærere god kompetanse og sørge for at de mestrer yrket, slik at de blir i skolen (2009, s. 34). Analysen viser at flertallet av de kommunale planene har som mål å beholde lærerne i yrket, samt at noen også legger fokus på å øke den enkeltes pedagogiske kompetanse. Dette kan bety at kommunene ser fokuset Stortinget legger på at veiledningsordningen kan føre til at de nyutdannede lærerne blir i yrket, og dermed velger selv å tilføre planen deres dette målet. Dermed kan det bli skapt et inntrykk av at veiledningsordningen er det som skal til for å beholde de nyutdannede lærerne i skolen. Informant 4 derimot uttrykker at veiledningsordningen kan være en støtte, men at den ikke er essensiell for om man blir værende i yrket ettersom det finnes andre mer avgjørende faktorer, slik som lønn og nok arbeidstid, som vil forebygge at en lærer slutter. Dette kan bety at det burde gjøres andre tiltak parallelt med veiledningsordningen.

5.3.2 Tema i veiledningsordningen

Ett av våre funn viser at de kommunale planene har særs ulik utforming når det kommer til innholdet i veiledningsordningen de tilbyr. Kvalitetsutviklingsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS fastslår at kommuner og fylkeskommuner skal utforme en veiledningsordning, men legger ingen føringer for innholdet. Denne fleksibiliteten kan ha ført til de innholdsmessige variasjonene og det kan, ut ifra funnene våre, tyde på at kommunene vektlegger tema for veiledning ulikt. Noen av kommunene har fastsatt tema for veiledningen, mens andre kommuner uttrykker eksplisitt at veiledningstemaene må bestemmes lokalt ut ifra den nytilsatte nyutdannede lærerens behov. De innholdsmessige variasjonene kan også knyttes opp mot de ulike oppfølgingstypene som tilbys ved kommunene. Individuell veiledning vil på den ene siden enkelt kunne tilby et fleksibelt innhold, mens systematisk gruppeveiledning vil på den andre siden sette større krav til planlagte tema fordi det er flere parter involvert. Funnene som kommer frem av studien kan underbygge de innholdsmessige variasjonene som er problematisert i *Lærerutdanning 2025*. Dette kan bety at det er viktig at det utarbeides nasjonale rammer for en veiledningsordning slik at tilbudet blir samordnet og de nytilsatte nyutdannede blir tatt hånd om på lik linje.

5.3.3 Lokal eller sentral styring av innholdet i veiledningsordningen

I etableringen av de nasjonale rammene vil det være relevant å ta stilling til om tematikken i veiledningsordningen skal tilpasses lokalt eller om det skal legges sentrale føringer. Analysen av dokumentene viser at flere av kommunenes veiledningstematikk i dag er tilpasset etter den nytilsatte nyutdannedes behov og ønsker i den enkelte kommunen. Dette samsvarer godt med informant 4 sitt ønske om at veiledningstemaene bør være etter behov. Dette kan underbygges med masteravhandlingen til Lene Håvardstun hvor det kom frem at nytilsatte nyutdannede lærere blant annet ønsket å bli veiledet i emner som vil variere ut i fra hvilken skole man blir ansatt på (2012, s. 56). I følge Rambøll bestemmer veisøkere i stor grad tematikken for veiledning, og innholdet blir ofte styrt ut i fra hva veisøkeren har behov for i den aktuelle perioden (2016, s. 37). Informantene oppgir forskjellige utfordringer i møte med læreryrket, og de vektet viktigheten ulikt ved de forskjellige temaene. Funnene som kommer fram av studien kan vise at de nytilsatte nyutdannede lærerne ikke kan ses som en homogen gruppe, men en gruppe med høy indre diversitet som vil ha behov for en lokal tilpasning av innholdet.

Rambøllrapporten viser at skoleeier og ledelsen former innholdet i veiledningen de tilbyr i liten grad (2016, s. 37). Det kan være en utfordring at de som er ansvarlige for å tilby de nytilsatte nyutdannede lærerne veiledning, ikke har rammer for innholdet som tilbys ved den enkelte skolen. Dette kan bety at ved lokal styring av veiledningsordningen kan det oppstå store variasjoner i hva veisøkere blir tilbudt. Informant 4 uttrykker at det kan være en fordel med en slags mal for hva som er viktig å diskutere under veiledningen for å sikre at veisøkere tilbys et felles utgangspunkt for veiledning. Sentral styring kan bidra til å samordne innholdet i veiledningsordningen slik at veiledningen blir enda mer systematisk som anbefalingene fra "Om lærerrollen" lyder (Dahl et al., 2016, s. 212).

5.3.4 Veiledningstema - behov og ønsker for veiledningen

Et viktig moment for å gjøre veiledningsordningen enda mer systematisk er å lage rammer for innholdet i veiledningen. Det kan være et godt utgangspunkt å se på hva de nytilsatte nyutdannede lærerne ønsker å få veiledning på. I evalueringen av veiledningsordningen kommer det frem at skolekoder og den enkelte skolens praksis blir diskutert under veiledning (Rambøll, 2016, s. 39). Dette kan underbygges med funnet i intervjuene om at samtlige av informantene oppga at det var relevant å få veiledning på disse temaene. At lærerne har behov for veiledning innenfor disse emnene kan ha en sammenheng med at de synes det er utfordrende å sette seg inn i temaene ettersom det vil variere fra skole til skole, slik Håvardstun skriver i sin masteravhandling (2012, s. 56). Det er da en utfordring at enkelte kommunale planer viser at dette emnet er ekskludert fra

veiledningsordningen de tilbyr. Gjennom å veilede alle nyutdannede lærere i dette temaet kan man mulig oppnå at de nytilsatte blir inkludert i et profesjonsfelleskap. For å oppnå dette kan det kreves at veiledningen blir lokalt tilpasset skolen læreren arbeider på, noe som vil si at veiledningen må ledes av en intern individuell veileder som kjenner til den enkelte skolen. *Lærerutdanning 2025* sier at nyutdannede skal forvente at det eksisterer en ordning som bidrar til at de inkluderes i et profesjonsfelleskap, og gjennom å motta veiledning i den enkelte skolens koder og praksis kan man gjerne tilfredsstille hensikten ved veiledningsordningen i større grad.

Det kommer fram av Rambøllrapporten at det hyppig blir diskutert problemstillinger knyttet til elever med særskilte behov (Rambøll, 2016, s. 38). Analysen viser at de nytilsatte nyutdannede lærerne har behov for å diskutere problemstillinger anliggende enkeltelever. Ettersom veiledningsordningen skal legge til rette for best mulig yrkesutøvelse kan det være hensiktsmessig å ta tak i de utfordringene som nyutdannede lærere opplever. Plandokumentene fra kommunene viser ikke direkte at dette emnet ligger inne som et tema som en del av veiledningen. En kan anta at dette skyldes at emnet diskuteres mest fordelaktig dersom veileder kjenner til elevene ved skolen, og etisk sett kan man bare diskutere dette med en på samme arbeidsplass, altså med en intern veileder. I Stortingsmelding nr. 11 uttrykkes det hvor viktig de første årene i arbeidslivet er for utviklingen av den profesjonelle identiteten, og kunnskap og behandling av enkeltelever kan være et særs viktig moment i utøvelsen av lærerprofesjonen da arbeidsdagen dreier seg om dem (2009, s. 34).

På spørsmål om hvilke tema som er ønskelig å diskutere under veiledning var det høy grad av enighet mellom informantene at klasseledelse er relevant, noe som underbygger Rambølls funn om at klasseledelse er det mest utbredte temaet (2016, s. 38). Flere av kommunene som har fastsatt tema for veiledning inkluderer klasseledelse som et emne for veiledning. Dette kan bety at de nytilsatte nyutdannede lærerne synes det er utfordrende å få kontroll over klassen og samtidig få respekt som ny lærer (Håvardstun, 2012, s. 57). Informant 1 konkretiserer denne utfordringen ved å fremheve vanskeligheten ved å sette rutinene i klasserommet. Stortingsmelding nr. 11 sier at veiledningsordningen skal legge til rette for at nye lærere mestrer yrket, og dermed trolig blir værende i skolen (2009, s. 34). Som følge av dette kan det da være relevant å se for seg at klasseledelse gjerne er et tema som kan bli naturlig å legge føringer på i nasjonale rammer.

6.0 Avslutning

6.1 Oppsummering

I denne bacheloroppgaven har vi forsøkt å finne ut hva som kjennetegner oppfølgingen av nytilsatte nyutdannede lærere i skolen. Vi har undersøkt dokumenter fra ni kommuner i Norge og hvordan fire nytilsatte nyutdannede lærere opplever veiledningsordningen.

Det kan se ut som at det er store variasjoner i hvilken oppfølging nytilsatte nyutdannede lærere blir tilbudt. Noen kommuner har utarbeidet planer for veiledningstema og -form, mens andre overlater dette til den enkelte skole. Systematisk oppfølging blir vektlagt av flertallet av kommunene, men det varierer om det blir tilbudt ekstern eller intern veileder. Enkelte velger også å tilby gruppeveiledning i eksterne samlinger. De ulike kommunene har ulik tilnærming til begrepet *nytilsatt nyutdannet lærer*. Enkelte kommuner definerer ikke begrepet, mens andre kommuner har en vid tolkning.

Tidsperspektivet på ordningen varierer fra ett års tilbud, opptil to. Når det kommer til formen og målsettingen i de kommunale planene er kommunene relativt samstemte om at handling og refleksjonsmodellen skal være grunnlaget for veiledningen, og at målet skal være å beholde lærerne i yrket.

I vår undersøkelse uttrykker samtlige av informantene at de ønsker intern individuell veiledning som oppfølgingstype, og enkelte ser i tillegg fordelen med å kombinere denne typen med andre alternativer. Uavhengig av oppfølgingstype anser informantene det som viktig at oppfølgingen foregår systematisk. To av fire rapporterer at de har mottatt formell veiledning. Det kan tyde på at det i praksis kan være tilfeldig hvem som får veiledning og at funnene som er gjort i Rambøll (2016) fortsatt gjelder. Omfanget av ordningen opplever informantene at bør være etter behov, men de ser for seg en ordning som varer fra ett til to år. Vi finner også stor variasjon i preferansene til informantene når det gjelder veiledningstema og -form, noe som er naturlig ettersom de ikke er en homogen gruppe.

Ser man analysen vår som en helhet, kan en se at på tross av at det finnes stor ulikhet i tilbudene, samsvarer de kommunale planene med hva informantene ønsker på en generell basis. Mye av det informantene etterlyser i ordningen ligger allerede i enkelte av de kommunale planene.

Informantene etterlyser i liten grad radikal endring i ordningen, men ser behovet for å samordne tilbudet da de ser at nytilsatte nyutdannede kan oppleve ulik oppfølging. Rambøll (2016) viser store variasjoner i tilbudet, noe vår studie underbygger at kan kjennetegne ordningen.

6.2 Veien videre

I nær framtid vil det komme nasjonale rammer for veiledningsordningen ettersom dette ble vedtatt av Stortinget i februar 2017. Det vil bli spennende å se hvor sterke føringer de nasjonale rammene legger på ordningen, og hvordan dette vil påvirke den. Ut ifra våre funn kan man se at det kan være nødvendig med føringer, men at det kan være utfordrende å skape rammer som omfavner alle ønsker og behov. Uansett hva de nasjonale rammene inneholder, er det viktig å beholde fokuset på at ordningen skal støtte og hjelpe de nytilsatte nyutdannede lærerne i den vanskelige overgangen mellom utdanning og yrke.

I gjennomføringen av denne studien har vi blitt nærmere kjent med veiledningsordningen og hva den kan innebære. Dette har ført til at vårt syn på ordningen har blitt mer nyansert da vi begynte med å ha et uforbeholdent positivt syn på den, og dens mål om å lette arbeidstrykket de første årene som nytilsatt nyutdannet. Studien har ført til at vi i dag oppfatter veiledningsordningen som et variert tilbud med ulik oppfølging, organisering og innhold. Vi ser at den kan være en god støtte, men at det også finnes andre faktorer som kan diskuteres om betyr mer for å lette overgangen. Den dagen vi går ut i yrkeslivet vil vi etterspørre oppfølging da vi vet at vi har krav på å motta veiledning, samt at vi ser nytten ved ordningen. Til tross for en eventuell veiledningsordning vil vi være bevisst på at de første årene i arbeidslivet kan være utfordrende.

7.0 Litteratur

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskapning i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Håvardstun, L. (2012). *Veiledning av nyutdannede lærere* (Masteravhandling, NLA Høgskolen). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172101/Lene%20H%c3%a5vardstun%2c%20des.%2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Innst. 182 S (2016-2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Audun Lysbakken og Torgeir Knag Fylkesnes om opptakskrav til lærerutdanningen og nasjonal veiledningsordning*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-182s/?all=true>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/1_pedagogavtale.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen*. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale_mellom_kd_og_ks_om_kvalitetsutvikling_bhg_og_skole.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kvåle, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lund, E., Vik, M. G. & Ghosh, A. (2017). *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>
- Meld. St. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veiledningsutdanningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Regjeringen. (2018). *Politisk plattform - Jeløya-plattformen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cf7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>
- Trondsen, P. (2010). Mesterlære - faglig og profesjonell utvikling. I E. K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 40 - 44). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1 - Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan kunne nyutdanna lærere tenkt seg at den ideelle veiledningsordningen hadde vært?

- Mottok du veiledning i løpet av ditt første år som ansatt?
 - Hvis ja, følg de røde spørsmålene.
 - Hvis nei, følg de blå.

Til de som sa nei:

- Fikk du tilbudet om veiledning det første året ditt?
 - Hvis nei
 - Ønsket du veiledning?

Hva innebar veiledningsordningen på denne skolen?

- Hva gikk veiledningsordningen ved din skole ut på?
 - Hvem var aktørene som deltok?
 - Hvem var din veileder?
 - Hva?
 - Hvor ofte?
 - Hvor lenge?
 - Hvordan?
- Hvem igangsatte veiledningsordningen?
- Eksisterte det en formell plan på veiledningstimene?
 - I så fall hvordan var denne fordelt med temaer?
- Hvem bestemte tema for veiledningen? Og hvilke tema ble mest vektlagt?
 - Hvordan var det faglige vektlagt?
 - Hvordan var det psykososiale vektlagt?
 - Hvordan var arbeidsrutiner og kollegasamarbeid vektlagt?
 - Hvordan ble klasseledelse vektlagt?

Hvordan opplevde intervjuobjektet ordningen?

- Hvordan har du opplevd veiledningsordningen?

- Positivt
- Negativt
- I så fall hva?
- Hvordan opplevde du kontakten mellom deg og veileder?
 - Uformell/ formell?
 - Tok du kontakt utenom avtalt møtetid?
- Opplevde du at veiledningstemaene dere diskuterte i veiledningstiden, var tilstrekkelig nok for å håndtere utfordringene du møtte som lærer?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
 - Hvis ikke; Oppsøkte du andre kollegaer for uformell veiledning?
 - Hvordan?

Opplevelse av første møte med læreryrket

- Hvordan opplevde du å være ny i yrket?
 - Hva synes du var utfordrende da du startet som lærer?
 - Hvorfor?
- Har du opplevd øyeblikk hvor du har villet slutte som lærer i løpet av ditt første år?
 - Hvilke øyeblikk var dette?
 - Hva fikk deg bort fra dette?

Framtiden - Gjelder for både blå og rød

- Hvordan syns du man bør gjennomføre veiledningsordningen?
- Hva syns du er det viktigste å få veiledning på?
 - Hvordan mener du dette kan oppnås best?
- Mener du at veiledningsordningen har en effekt for nyutdannede lærer?
 - I så fall hvilken?
- Kjenner du til Stortingsvedtaket fra februar 2017, som sier at staten skal utarbeide nasjonale rammer for veiledningsordningen?
 - Hva ønsker du at disse skal innebære?

8.2 Vedlegg 2 - Informasjonsskriv med samtykke (informant)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en bacheloroppgave

Vi er tre lærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet i Sogndal som skal skrive bacheloroppgave i pedagogikk. Tema for oppgaven er veiledningsordningen for nyutdannede lærere. Vi ønsker å finne ut av hvordan veiledning læreren mottok i sitt første år som nytilsatt og nyutdannet. I tillegg ønsker vi å få innsikt i nyutdannede læreres opplevelser av veiledningen og deres tanker om framtidens veiledning av nyutdannede lærere.

Vi skal gjøre en kvalitativ studie, der vi vil intervju fire lærere fra fire ulike skoler. Spørsmålene vil dreie seg om hvilket tilbud om veiledning man har fått, samt hvordan veiledningen eventuelt blir gjennomført og fulgt opp. Vi vil benytte båndopptaker og ta notater underveis i intervjuet. Intervjuet vil bli avholdt der du ønsker, og ser helst at dette gjennomføres i perioden mellom uke 8 og 12.

Som nevnt ønsker vi å intervju målgruppen lærere. For at læreren skal være aktuell for vår studie ønsker vi at intervjuobjektet:

- er ferdig med sitt første ansettelsesår.
- ikke har arbeidet mer enn fem år som lærer.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til oss. Eventuelt kan du ringe eller sende en e-post til oss, så skriver du under på samtykkeerklæringen før vi starter intervjuet.

Hvis du lurer på noe kan du ta kontakt på:

Oda Vike

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Nora Therese Rapp

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Taran Lasskogen

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Hvis du ønsker kan du også ta kontakt med vår veileder:

Eirik Jenssen

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Med vennlig hilsen

Oda Vike, Nora Therese Rapp og Taran Lasskogen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

8.3 Vedlegg 3 - Mail til kommuner

Hei!

Vi er tre lærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet i Sogndal som skal skrive bacheloroppgave i pedagogikk. Tema for oppgaven er veiledningsordningen for nyutdannede lærere. Vi ønsker å finne ut av hvordan veiledning læreren mottok i sitt første år som nytilsatt og nyutdannet.

På grunn av dette lurte vi på om kommune har retningslinjer for hvordan veiledning nyutdannede lærere skal motta når de er blitt ansatt innenfor din kommune. Hvis dere har dette, vil det være mulig å få oversendt disse?

Vennlig hilsen

Oda Vike

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Nora Therese Rapp

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Taran Lasskogen

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

8.4 Vedlegg 4 - Informasjon til arbeidsgiver

Informasjonsskriv om bacheloroppgave og datainnsamling

Rektor ved ... skole

Sogndal, (dato)

Vi er tre lærerstudenter ved Høgskulen på Vestlandet i Sogndal som skal skrive bacheloroppgave våren 2018. Vi skal gjøre en kvalitativ studie med intervju som metode. Vi har funnet en informant hos deres skole, og ber om tillatelse til å intervju denne læreren.

Temaet for oppgaven er veiledning av nyutdannede lærere, og vi ønsker å finne ut av hvilken veiledning nyutdannede lærere mottok i sitt første år som lærer. I tillegg ønsker vi å få innsikt i lærernes opplevelse av veiledningen, og hvilke tanker de har om fremtidens veiledning av nyutdannede lærere. Spørsmålene vil dreie seg om hvilket tilbud om veiledning læreren fikk som nyutdannet, og hvordan dette ble gjennomført og fulgt opp.

Vi vil bruke båndopptaker og ta notater underveis i intervjuet. Opplysningene vil bli anonymisert og bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skoler vil bli gjenkjent i den ferdige oppgaven. Lyddopptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Vi ønsker å gjennomføre intervjuet i uke 11 eller 12.

Hvis du lurer på noe kan du ta kontakt på:

Oda Vike

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Nora Therese Rapp

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Taran Lasskogen

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Hvis du ønsker kan du også ta kontakt med vår veileder:

Eirik Jenssen

Tlf: xxx xx xxx

E-post: x

Med vennlig hilsen

Oda Vike, Nora Therese Rapp og Taran Lasskogen