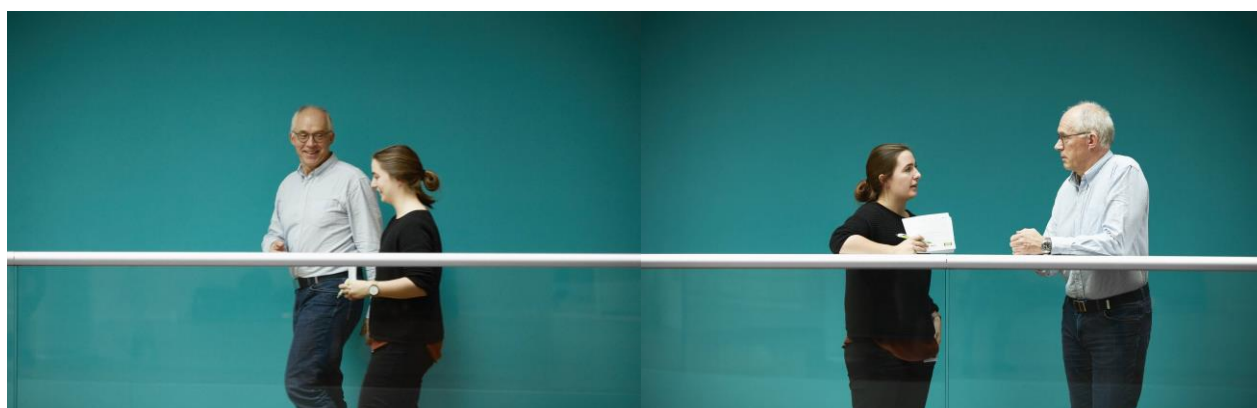


Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Sluttrapport

Dato
Februar, 2021

EVALUERING AV VEILEDNING AV NYUTDANNEDE NYTILSATTE LÆRERE SLUTTRAPPORT 2021



EVALUERING AV VEILEDNING AV NYUTDANNEDE NYTILSATTE LÆRER SLUTTRAPPORT 2021

Skrevet av:

Rambøll

Universitetet i
Bergen

**Hanne Holden Halmrast, Ingrid Paaske Gulbrandsen, Jon Martin Sjøvold,
Peder Laumb Stampe**

Marit Ulvik og Edel Karin Kvam

Rambøll
Harbitzalléen 5
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo

T +47 2252 5903
<https://no.ramboll.com>

INNHALDSFORTEGNELSE

	Sammendrag	3
	I hvilken grad får de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?	3
	I hvilket omfang har barnehage- og skoleeierne en veiledningsordning?	4
	Etterleves prinsippene for veiledning?	4
	Hva er tilskuddet brukt til? Og hvilke foreløpige virkninger kan vi se av tilskuddet?	11
1.	Innledning	12
1.1	Bakgrunn for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere	12
1.2	Rapportens oppbygging	18
2.	Tverrgående analyse av funn fra caseundersøkelser	19
2.1	Rammebetingelser	20
2.2	Organisering	21
2.3	Omfang, innhold og form	22
2.4	Veileders kompetanse	23
2.5	Drøfting av kvalitet i veiledning og suksesskriterier og barrierer	23
2.6	Oppsummering	29
3.	Hvor mange får veiledning?	30
3.1	Mottar de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?	30
3.2	I hvilket omfang har eierne, barnehagene og skolene en veiledningsordning?	32
3.3	Når veiledning ikke forekommer	34
3.4	Oppsummering av resultater knyttet til andel nyutdannede som mottar veiledning	39
4.	Organisering og rammebetingelser	40
4.1	Hvordan er veiledningen forankret?	40
4.2	Eiere, ledes og veileders bidrag til veiledningsordningen	42
4.3	Finnes det en overordnet plan som setter rammer for veiledningen?	45
4.4	Hvem er ansvarlig for de ulike aspektene ved veiledningen?	48
4.5	Hvordan er veiledningen organisert?	53
4.6	Hvor foregår veiledningen?	54
4.7	Hvordan foregår veiledningen	55
4.8	Har veileder personalansvar for den nyutdannede nytilsatte?	60
4.9	Oppsummering av resultater om organisering og rammebetingelser	60
5.	Omfang og innhold	62
5.1	Er det satt av tid til veiledning?	62
5.2	Hvor ofte forekommer veiledningen?	64
5.3	Hvor mange timer i uka er satt av til veiledning	66
5.4	Går veiledningen etter planen?	68

5.5	Hvilke faktorer er til hinder for å gjennomføre veiledning jevnlig?	69
5.6	Hvilke aktiviteter inngår i veiledningsforløpet?	72
5.7	Hvilke tema inngår i veiledningen?	74
5.8	Oppsummering av resultater om omfang og innhold	79
6.	Kvalitet og relevans	80
6.1	Veilederens veilederkompetanse og erfaring	81
6.2	Hvilke kompetansehevende tiltak finnes for å øke veilederkompetansen?	86
6.3	Hvordan vurderer veilederne egen veiledning?	92
6.4	Hvordan opplever veilederne og de nyutdannede nytilsatte lærerne hverandre i veiledningen?	93
6.5	Hvordan beskriver veilederne og de nyutdannede nytilsatte lærerne veilederne?	94
6.6	Brukes den nyutdannede nytilsattes kompetanse som en ressurs?	96
6.7	Er veiledningen til hjelp for de nyutdannede nytilsatte lærerne?	97
6.8	Er det satt et mål for veiledningen og blir den evaluert?	102
6.9	Er det andre aktiviteter ved barnehagen/skolen enn veiledning som lærerne opplever som støttende i sitt arbeid?	104
6.10	Oppsummering av resultater om kvalitet og relevans	106
7.	Tilskudd til veiledning	108
7.1	Innledning	108
7.2	For hvor mange lærere er det mottatt tilskudd?	108
7.3	Skoleeierens fordeling av midler	109
7.4	Kombineres tilskuddet med andre satsinger for å øke veiledningen?	110
7.5	Skoleeierens føringer for bruken av midlene	110
7.6	Hvordan brukes midlene til veiledning sentralt i kommunen og på skolene?	112
7.7	Er føringene om hva midlene kan brukes til tydelige nok?	114
7.8	Skoleledernes vurdering av tilskuddets betydning	115
7.9	Oppsummerende vurdering	117
8.	Oppsummerende vurdering og konklusjon	118
8.1	Omfang	118
8.2	Organisering	120
8.3	Kvalitet	122
8.4	Tilskudd til veiledning	123
8.5	Etterlevelse av prinsipper	124
8.6	Konklusjon	137
9.	Metode og datagrunnlag	141
9.1	Innledende dokumentgjennomgang og dybdeintervjuer med partene	141
9.2	Spørreundersøkelser	141
9.3	Caseundersøkelser	147
10.	Litteraturliste	150
11.	Vedlegg	153

SAMMENDRAG

Regjeringen, ved Kunnskapsdepartementet, publiserte i september 2018 nasjonale rammer for hvordan god veiledning bør gjennomføres. Anbefalingene er utformet av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning. Rambøll har fått i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

I evalueringen har Rambøll gjennomført to runder med spørreundersøkelser, i henholdsvis 2019 og 2020, rettet mot eiernivået (barnehage- og skoleledere), ledernivået (styrere og skoleledelse), nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere i private og offentlige barnehager, grunnskoler og videregående skoler. I tillegg ble det gjennomført en casestudie bestående av åtte case; to fra barnehage, to fra barneskole, to fra ungdomsskole og to fra videregående skole. I hvert av casene ble det gjennomført dybdeintervjuer med nyutdannet nytilsatt lærer, veileder, skoleleder/styrer og representant for skole-/barnehageeier.

Både spørreundersøkelsene og casestudien utforsker en rekke problemstillinger rundt veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere. I dette sammendraget har vi valgt å oppsummere hovedfunnene knytte til:

- I hvilken grad får de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?
- I hvilket omfang har barnehage- og skoleeierne en veiledningsordning?
- Etterleves prinsippene for veiledningen?
- Hvilke virkninger kan vi se av tilskuddet?

I hvilken grad får de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?

Barnehagelærere og lærere som begynte i arbeid og som fullførte sin utdanning i 2018 eller senere, er målgruppen for denne undersøkelsen.

Evalueringen viser at mange nyutdannede nyansatte får veiledning, og til tross for at det er usikkerhet knyttet til resultatene om hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere som får veiledning i 2020, er det en tendens i datamaterialet som peker i retning av at det er flere nyutdannede som får veiledning i 2020 enn tidligere. Dette når vi ser resultater fra de ulike aktørene under ett.

I 2019 oppga 54 prosent av lærerne i videregående skole at de mottar eller har mottatt veiledning. Tilsvarende tall for grunnskolen og barnehagen var henholdsvis 68 og 63 prosent. Resultatene fra 2020 viser høyere andeler, men det er usikkerhet knyttet til resultatene. Dette fordi de nyutdannede nytilsatte lærerne som har svart på undersøkelsen i 2020 i større grad er tilknyttet eiere, barnehager og skoler med veiledningsordning enn de øvrige lærerne, og lærerne i grunnskolen i større grad er knyttet til mottakere av tilskudd til veiledning enn øvrige. Resultatene er derfor ikke representative for alle nyutdannede nytilsatte lærere og vi kan ikke sammenligne resultatene fra 2019 og 2020 direkte. I 2020 svarte 80 prosent av nytilsatte barnehagelærere at de mottar eller har mottatt veiledning, det samme gjelder 90 prosent av nytilsatte i grunnskolen og 69 prosent av nytilsatte i videregående.

Vi har mulighet til å sammenligne resultatene fra 2019 med resultatene fra forrige evaluering i 2016. Disse resultatene viser at det har vært en økning i andelen som mottar eller har mottatt veiledning.¹ I barnehagen har andelen økt fra 55 til 63 prosent, mens det i skolen (grunnskole og videregående samlet) har økt fra 61 til 65 prosent, i perioden 2016 til 2019.

¹ Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*

Selv om resultatene tyder på at det er flere lærere som mottar veiledning nå enn tidligere, er det fortsatt en vesentlig andel nyutdannede nytilsatte lærere som ikke mottar eller har mottatt veiledning. Litt mer enn én av fire av de nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagen og grunnskolen oppgir at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning i både 2019- og 2020-undersøkelsen.

I hvilket omfang har barnehage- og skoleeierne en veiledningsordning?

De fleste eierne har en veiledningsordning enten for noen eller alle sine barnehager eller skoler. Det viser resultatene fra spørreundersøkelsene. Flertallet av eierne oppgir at de har veiledningsordning i *alle* sine barnehager eller skoler. Andelene er omtrent på samme nivå som ved en kartlegging gjennomført i 2017.² Resultatene fra spørreundersøkelsene viser også en økning fra 2019 til 2020 i antall eiere som har veiledningsordning for *alle* sine barnehager eller skoler. Men andelen eiere varierer mellom nivåene i utdanningsløpet. Henholdsvis 69 og 88 prosent av eierne av barnehager og grunnskoler har veiledningsordning i 2020. I 2019 var andelene henholdsvis 66 og 77 prosent. 5 av de 13 eierne i videregående opplæring som svarte på undersøkelsen har veiledningsordning ved alle sine skoler i 2020, mens en av tre oppga dette i 2019.

Når vi spør barnehagestyrere og skoleledere finner vi også at majoriteten har en veiledningsordning. Henholdsvis 71, 81 og 76 prosent av styrerne i barnehager, lederne i grunnskolen og lederne i videregående oppgir at eierne har en veiledningsordning i 2020. Av disse er henholdsvis 86, 86 og 69 prosent omfattet av veiledningsordningen. Andelen styrere og ledere som oppgir dette har økt noe fra 2019 til 2020.

Etterleves prinsippene for veiledning?

Partene har blitt enige om å anbefale tolv prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler. I de følgende avsnittene oppsummerer vi funnene knyttet til vurdering av etterlevelse av prinsippene. Gjennomgående viser funnene at prinsippene som omhandler utbytte av veiledningen ser ut til å etterleves i større grad (når vi baserer vurderingen på respondentenes og informantenes egne vurderinger) enn prinsippene som omhandler de organisatoriske rammene for veiledningen.

Prinsipp 1: Veiledningen er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket

Ansvar for at veiledningen av de nyutdannede nytilsatte lærerne er basert på forskning kan ikke bare ligge på den enkelte veileder og hennes/hans kompetanse i veiledningssituasjonen. At veiledningen er basert på forskning kan vel så mye handle om organiseringen og innretningen av ordningen.

På bakgrunn av resultatene fra evalueringen er inntrykket at prinsippet i noen grad etterleves av eiere, skoler og barnehager som oppgir å ha en veiledningsordning. Dette gjelder i hovedsak den delen av prinsippet som omhandler erfaringsbasert kunnskap, ettersom majoriteten av veilederne rapportere om at de i stor grad baserer veiledningen på dette, samt at undersøkelsen viser at veilederne i snitt har mange års erfaring fra yrket. Det rapporteres også om at de fleste veilederne baserer veiledningen sin på oppdatert kunnskap, noe de nyansatte også er enige i. Samtidig viser undersøkelsen at en relativt stor andel av veilederne selv oppgir at de ikke har formell kompetanse i veiledning og/eller ikke har tilstrekkelig fagdidaktisk kompetanse i faget den

² NIFU (2018). Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere.

nyutdannede nytilsatte læreren underviser i, noe som kan ses på som en forutsetning for at veiledningen er basert på forskningsbasert kunnskap om veiledning.

Et videre usikkerhetsmoment knyttet til hvorvidt veiledningen er basert på forskning (og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket) knytter seg til at det er relativt få skoleeiere som har et etablert samarbeid med UH-sektoren. Det er imidlertid grunn til å tro at det er flere som baserer veiledningen sin på faglig påfyll fra UH-sektoren, enn det som fremkommer i spørreundersøkelsen. Dette fordi deltakelse på kurs og seminarer knyttet til veiledning ikke trenger å innebære *samarbeid* i ordets rette forstand.

Prinsipp 2: Veiledningen skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket

På direkte spørsmål om veiledningen bidrar til å skape en overgang mellom utdanning og yrke som ivaretar og utfordrer den nyutdannede i utøvelsen av læreryrket, svarer de nyutdannede lærerne i gjennomsnitt at de i noen til stor grad er enige i dette. Også data fra casene samsvarer med dette, og vi finner her at de nyutdannede opplever en god balanse mellom det å bli utfordret faglig, og det å få den støtten de trenger.

På bakgrunn av datagrunnlaget i evalueringen konkluderer vi dermed med at prinsippet om at veiledningen skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av yrket i høy grad etterleves på en god måte. Samtidig bør det understrekes at så lenge skoler og barnehager ikke har krav om veileder med formell veilederkompetanse, er det fare for at enkelte nyutdannede nytilsatte får tildelt veiledere som ikke kjenner til prinsippet, og/eller som ikke innehar en dypere forståelse av hva veiledning skal innebære.

Prinsipp 3: Veiledningen skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket

For å skape en sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling, er det en fordel om veiledningen er tilpasset den nyutdannede nytilsattes skolehverdag. Veilederne rapporterer i snitt at veiledningen de gir i stor til svært stor grad er tilpasset skolehverdagen på sin skole. Videre svarer også de fleste nyutdannede nytilsatte lærerne at de i noen til stor grad opplever at veiledningen skaper en god sammenheng mellom kvalifiseringen i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket. Veiledningen vurderes også av de fleste å møte de nyutdannedes behov som nytilsatt. Caseundersøkelsen understøtter funnene fra spørreundersøkelsen, da flertallet av de nyutdannede nytilsatte lærerne som er intervjuet er veldig fornøyd med veiledningen de får og oppgir at denne i stor grad er basert på egne behov og ønsker. Flere av de nyutdannede nytilsatte lærerne i caseundersøkelsen reflekterer rundt at det er behov for en veiledningsordning nettopp fordi det bidrar til å dempe praksissjokket som mange opplever når de starter i yrket.

Basert på disse resultatene konkluderer vi med at prinsippet om at veiledningen skal skape en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket etterleves. Primært gjøres dette ved å holde veiledningen aktuell knyttet til arbeidssituasjon, samt at den nyutdannede selv velger tema for veiledningen etter behov og ønske.

Prinsipp 4: Veiledningen videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis

De nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir i stor grad å være fornøyd med veiledningen. I tillegg viser resultatene fra spørreundersøkelsene at de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor grad opplever at veiledningen videreutvikler deres kompetanse og praksis. Også veilederne ser ut til å

være enige i dette da de rapporterer at veiledningen de gir er tilpasset den nyutdannede nytilsatte lærerens forutsetninger og kompetanse i stor til svært stor grad. Dette finner vi også støtte for i funnene fra casestudien.

Samtidig ser vi i enkelte av casene at noen av informantene forstår veiledning som noe man har behov for hvis man står i et problem, trenger hjelp og/eller er lite kompetent som lærer. Dette synet på hva veiledning er og skal være, er direkte misvisende og lite fruktbart. Funnene tyder på at man fortsatt har en vei å gå når det gjelder å tydeliggjøre hva veiledning er og skal bidra til, nemlig et system for kompetanseutvikling der den nyutdannede blant annet både får støtte og faglige utfordringer som virker utviklende, og som bidrar til trygghet.³

Vi vurderer at prinsippet om at veiledningen videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis i høy grad etterleveres. Det bør imidlertid bemerkes at potensialet for utvikling av den nyutdannedes kompetanse og praksis med høy sannsynlighet øker betraktelig i veilederpar der både veileder og den nyutdannede har en klar forståelse av hva veiledningen skal være, og hvilke muligheter den nyutdannede har til å utvikle egne kompetanser i samråd med en erfaren lærer og kompetent veileder.

Prinsipp 5: Veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet

At veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet er viktig fordi en nyutdannet nytilsatt lærer har med seg kompetanse som kan være verdifull for barnehagen og skolen. Også veileder vil utvikle seg i møte med den nyutdannede.⁴ Videre er det viktig for den nyutdannede å få lov til å bidra med egen erfaring og kunnskap. Å føle seg akseptert av elever og kolleger er viktig for opplevelse av mestring.⁵

I spørreundersøkelsene oppgir både styrere og skoleledere, samt veiledere at de i noen til stor grad bruker nyutdannede nytilsatte læreres kompetanse som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i barnehagen/skolen. Nær 90 prosent av de nyutdannede oppgir også at deres kompetanse blir anerkjent og brukt som ressurs inn i profesjonsfellesskapet.

I åpne svar i spørreundersøkelsen og i caseundersøkelsene fremkommer det at nyutdannedes kompetanse blir brukt og anerkjent som en ressurs på ulike måter. Det kan både dreie seg om uformell erfaringsdeling, men også gjennom planlagte møter hvor den nyutdannede nytilsatte blir oppfordret til å dele sin ferske kompetanse. Generelt fremkommer det av caseundersøkelsene at mange av lederne og veilederne er svært bevisst på at de nyutdannede har viktig kompetanse, og er opptatt av å tilrettelegge for at den skal dele dette med kollegaer. Flertallet av de nyutdannede som er intervjuet gir også inntrykk av at de er fornøyde med muligheten til å dele av egen kompetanse ovenfor andre ansatte på arbeidsplassen, og vi vurderer derfor at prinsippet i stor grad etterleveres.

Prinsipp 6: Veiledningen ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole

I spørreundersøkelsene svarer litt over to tredjedeler av barnehage- og skoleeierne bekreftende på at de ser kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i regionen. Rundt halvparten av barnehage- og skoleeierne oppgir at de bruker videreutdanningsordning for å øke veilederne formelle veilederkompetanse, mens en noe mindre andel oppgir at de bruker etterutdanning for å øke kompetansen til veilederne. I casestudiene fremkommer det at ulike barnehage- og skoleeiere forholder seg ganske ulikt til denne

³ Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/> (sist endret 08.05.2019)

⁴ Leshem, S., 2006; Hobson, A.J, m.fl., 2009.

⁵ Aspfors & Bondas, 2013; Caspersen & Raaen, 2014

dimensjonen. I casene der det er etablert planer for veiledningsordningen på eiernivå, og hvor eiernivå gjennom dette har engasjert seg i å sørge for at det er (nok) tilgjengelige veiledere med formell veilederkompetanse i kommunen/fylket, ses kompetanseheving av veiledere som en naturlig del av øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole. I andre case fremkommer det imidlertid at veiledning og formell kompetanseheving av veiledere ikke er en prioritert oppgave hos eier.

Med bakgrunn i funnene fra spørreundersøkelsene ser det ut til at prinsippet om at veiledningen skal sees i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole etterleves av om lag to tredjedeler av skole- og barnehageeierne.

Prinsipp 7: Veiledningen tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov

I spørreundersøkelsene fremkommer det at både veilederne og de nyutdannede selv oppgir at veiledningen i stor grad er basert på de nyutdannedes ønsker og behov. Den samstemte positive vurderingen av dette, bekreftes også i casene. Dette fremheves også av flere av informantene som en forutsetning for at veiledningen gir mening og verdi. I flere av casene planlegges tema for veiledningstimen gjennom at den nyutdannede på forhånd sender inn forslag til tema på mail eller ved å fylle ut et veiledningsskjema. I noen av casene er en slik planlegging av tema for veiledningen nedfelt i arbeidsplassens og/eller eiernivåets veiledningsplan. Andre veiledere oppgir at de bevisst ikke benytter en slik fremgangsmåte, da de heller ønsker å tilpasse veiledningen til det den nyansatte står i og er opptatt av på selve tidspunktet for veiledningen.

På bakgrunn av funnene fra spørreundersøkelsene og casestudiene, kan det konkluderes med at prinsippet i stor grad etterleves.

Prinsipp 8: Veiledningen tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold

Vi kan ikke konkludere med noe sikkert rundt etterlevelsen av prinsippet om tilpasning til lokale forhold, ettersom evalueringen ikke har spørsmål som dekker dette prinsippet på en tilstrekkelig måte. Det er imidlertid god grunn til å tro at mange både på eiernivå, ledernivå og veiledernivå tilrettelegger og tilpasser både organisering av veiledningsordningen, -planen og veiledningens innhold. Dette er delvis basert på de mange variasjonene vi finner i casestudien, der flere av casene har gjort bevisste regionale og lokale tilpasninger, samt at veilederne selv også legger opp til at innholdet i veiledningen kan justeres etter den nyutdannedes behov og ønsker.

Prinsipp 9: Veiledningen motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

I spørreundersøkelsene oppgir de nyutdannede nytilsatte lærerne at veiledningen i stor grad øker motivasjonen til å bli bedre i yrket (profesjonell utvikling) og øker deres motivasjon til å bli værende i yrket. Vi finner også at nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positive til sine første år som lærere, enn de som ikke har mottatt veiledning. Videre finner vi i 2019 signifikante forskjeller mellom lærere som har mottatt veiledning og ikke, og om de tror de fremdeles er barnehagelærere/lærere de neste fem årene. Nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positiv til denne påstanden enn nyutdannede uten veiledning i 2019, men forskjellene er ikke signifikante i 2020. Koronasituasjonen kan ha påvirket lærernes svar på sitt inntrykk av de første årene som lærere og vurdering av fremtiden inne yrket, som igjen kan forklare endringen fra 2019 til 2020. En slik tolkning forsterkes av at undersøkelsen indikerer at koronasituasjonen har medført mindre veiledning for nyutdannede lærere. Uavhengig av dette, antyder evalueringen likevel at prinsippet om at veiledningen som gis motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket, etterleves.

Prinsipp 10: Veiledningen gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene

a) *gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede*
Spørreundersøkelsene viser at et flertall av barnehagestyrere og skoleledere har satt av tid hos både veiledere og nyutdannede til å planlegge og gjennomføre veiledning. Veilederne er i stor grad enig i dette, der flertallet av veilederne oppgir at det er satt av tid til veiledning i arbeidsplanen. Resultatene fra spørreundersøkelsen til de nyutdannede nytilsatte lærerne gir et likt bilde, men det er betydelig færre som oppgir i spørreundersøkelsen at det er satt av tid til veiledning i arbeidsplanen i 2020 enn i 2019. Andel positive svar gikk fra 81, 70 og 52 prosent i 2019 (hhv. barnehage, grunnskole, videregående opplæring) til 73, 59 og 40 prosent i 2020. Det er ingen ting i datamaterialet som forklarer denne endringen direkte, men indirekte kan vi anta at lærernes respons i større grad reflekterer den tiden som er satt av til faktisk veiledning, som viser en nedgang i tid som brukes på veiledning – og ikke hva som står i arbeidsplanene.

Også caseundersøkelsene viser at det er variasjon mellom arbeidsplasser på dette spørsmålet, og at det er forskjeller mellom veiledere og nyutdannede. Samlet sett indikerer resultatene at prinsippet bare delvis blir oppfylt i praksis, og at det er stor variasjon mellom nivå, eiere og arbeidsplasser på dette punktet.

b) *etter en strukturert og målrettet plan*

I spørreundersøkelsen fremkommer det at i overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå oppgir at de har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole i 2020. Både eierne i videregående opplæring, i grunnskolen og i barnehagen oppgir i hovedsak at det er ledernivå i barnehagen/på skolen, veilederne selv og representanter fra barnehage/skoleeiernivå som er involvert i å utvikle planen. Hos flere er også de nyutdannede lærerne, arbeidstakerorganisasjoner og UH-sektoren involvert i utarbeidelsen.

På spørsmål om i hvilken grad veiledningen går etter planen, oppgir rundt 60 prosent av de nyutdannede lærerne at de i *stor* eller i *svært stor* grad er enige i at veiledningen går etter planen i 2020. En større andel av lærerne i barnehagen (19 prosent) oppgir at veiledningen har gått etter planen i *svært liten* eller i *liten* grad. Det kan tyde på at barnehagelærerne har hatt større utfordringer knyttet til å få gjennomført veiledningen etter planene enn det grunnskolelærerne og lærerne i videregående opplæring har hatt i 2020.

Caseundersøkelsene bekrefter også at det er noe variasjon mellom eiere og mellom skoler og barnehager når det gjelder om veiledningen gjennomføres iht. en strukturert og målrettet plan. Videre fremkommer det at blant caseskolene og -barnehagene som har en veiledningsplan i tråd med de nasjonale retningslinjene både på skoleeiernivå og ved skolen/barnehagen, gjennomføres veiledningen i stor grad iht. planen, og selv når det oppstår uforutsette hendelser som gjør at planen må justeres. Funnene understreker med andre ord verdien av at veiledningen følger en strukturert plan, men funnene fra spørreundersøkelsene og casestudiene tyder på at prinsippet bare delvis etterleves i praksis.

c) *med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling*

I spørringen i 2019 oppga et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning, at de får dette to eller flere ganger i måneden. Dette gjaldt på alle tre nivå i utdanningsløpet, men hyppigst i grunnskolen. Her fikk 30 prosent veiledning flere ganger i uka, og ytterligere 23 prosent én gang i uka. Både i barnehagen og i videregående opplæring

var det vanligst å motta veiledning to ganger i måneden. Det er kun i videregående opplæring at noen lærere opplever å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden.

2020-resultatene tyder imidlertid på at det har vært en nedgang i hyppighet i veiledningen, på alle nivå. Det er blant annet en langt større andel nyutdannede nytilsatte lærere som oppgir at de har mottatt veiledning sjeldnere enn én gang i måneden i 2020 enn i 2019. Det gjelder både i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. Resultatene fra 2019 og 2020 er ikke direkte sammenlignbare for denne målgruppen, men det er grunn til å anta at den relativt høye andelen nytilsatte som oppgir å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden skyldes korona-situasjonen.

Videre ser vi at nyutdannede nytilsatte lærere som har satt av tid i arbeidsplanene til veiledning, har fått gjennomført veiledningen hyppigere i 2020 enn lærere som ikke har satt av tid i arbeidsplanene. Sett i sammenheng med andre resultater om at tid er den største utfordringen for å få gjennomført veiledningen, kan det virke som avsatt tid til veiledning i arbeidstid og formalisering av dette er en nøkkel for å få gjennomført veiledningen hyppig.

Funnene i casestudiene samsvarer med funn fra spørreundersøkelsen ved at hyppigheten og omfanget på veiledningen varierer. Videre fremkommer det at flertallet av de nyutdannede som er intervjuet er tydelige på at de ideelt sett hadde ønsket seg mer og hyppigere veiledning. Flere oppgir at de særlig opplever/opplevde behov for hyppigere veiledning det første året som nyutdannet. Samtidig gir mange inntrykk av at de ikke ser hvordan ønsket om mer og hyppigere veiledning er realiserbart i praksis, og da med henvisning til den pressede tidssituasjonen de opplever at både veileder og de selv står i. Denne refleksjonen understøttes av spørreundersøkelsene der det fremkommer at mangel på tid oppgis av både lærerne og veilederne som det største hinderet for gjennomføring av veiledning, både i 2019 og 2020.

d) både individuelt og i grupper

I spørreundersøkelsen fremkommer det at faste 1-1 møter mellom veileder og den nyutdannede og løpende veiledning i arbeidstiden, er den vanligste formen for veiledning på alle nivå. Løpende veiledning i arbeidstiden er imidlertid vanligst for videregående skole, mens faste 1-1-møter mellom veileder og den nyutdannede (individuell veiledning) brukes i størst grad i grunnskolen og barnehagen. Videre fremkommer det at samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen brukes mindre i grunnskolen og videregående opplæring enn i barnehagen, men forskjellen er mindre i 2020 enn i 2019. Dette kan ha sammenheng med at det generelt ser ut til at gruppeveiledning og veiledning utenfor egen skole/barnehage ikke har blitt gjennomført i like stor grad i 2020 som i 2019. Det er naturlig å koble dette til koronasituasjonen, særlig når vi også ser at veiledning over nett og telefon økte betydelig fra 2019 til 2020.

Casestudiene viser at de færreste arbeidsplassene har så mange nyutdannede på enheten til at de til sammen utgjør en egen veiledningsgruppe. Der hvor de nyutdannede mottar gruppeveiledning er det vanlig at gruppeveiledning foregår sammen med nyutdannede fra andre arbeidsplasser, mens individuell veiledning foregår på egen arbeidsplass. Det virker som nyutdannede setter pris på denne kombinasjonen av ulike former for veiledning, og informantene, både veilederne og de nyutdannede selv, reflekterer rundt at ulik form og organisering av veiledningen bidrar på ulikt vis til utvikling for den enkelte.

Funnene tyder imidlertid på at en mindre andel av de nyansatte får tilbud om veiledning som både innebærer individuell veiledning og gruppeveiledning. Lokale forhold som

kommunestørrelse og geografiske avstander får påvirkning på om prinsippet etterleves, og er gjennomførbart i praksis.

Prinsipp 11: Veiledningen utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning

Funn fra evalueringen viser at fire av fem veiledere vurderer at de har nødvendig fagkompetanse i faget/fagene som nyutdannede nytilsatte lærere underviser i, men at det varierer mellom nivå i hvilken grad veilederne har formell veilederutdanning: Rapporteringen fra veilederne i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i barnehagen har formell veilederutdanning, og at tilsvarende i grunnskolen og videregående er hhv. 45 og 46 prosent.

Av veilederne som har formell veilederkompetanse, er det kun omtrent en av fem som har mer enn 30 studiepoeng i veiledningsfag, tilsvarende ett fullt semester, mens en tilsvarende (og litt større) andel som kun har opptil 15 studiepoeng. Samtidig har veilederne ofte lang erfaring, med rundt 20 år i yrket i gjennomsnitt. I casestudien finner vi at et av de viktigste kriteriene for valg av veileder, på tvers av casene, er lang fartstid i læreryrket. Formell veiledningskompetanse anses som viktig i de fleste casene, men det er kun tre av caseenhetene som har dette som et krav.

I spørreundersøkelsene fra 2019 fremkommer det at omkring halvparten av barnehage- og skoleeierne rapporterte at de prioriterer at veileder tar veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse, en andel som har gått betydelig ned i 2020 til omkring en av tre. Samtidig har andelen som oppgir at de ikke prioriterer noen form for kompetanseheving økt fra nesten ingen til omtrent en av fire barnehage- og skoleeiere. Det kan tyde på at denne type tiltak har blitt nedprioritert av eiere i 2020. Casestudiene viser at selv om eiere har tilbud om kompetansehevingstiltak for veilederne, er det ikke alltid disse er kjent eller brukt. Dette indikerer at det er behov for en tettere dialog mellom nivåer når det gjelder lokale planer for og oppfølging av veiledningsordning.

Uavhengig av veiledernes formelle veilederkompetanse, viser både spørreundersøkelsene og casestudiene at veilederne selv er fornøyd med egen kompetanse. I spørreundersøkelsene fremkommer det at veilederne i stor grad holder seg faglig oppdaterte, og at den vanligste metoden for å holde seg faglig oppdatert på er gjennom egenstudier, etterfulgt av nettverk for veiledere og kompetansehevingstiltak i regi av skolen. Den positive egenvurderingen av veiledernes kompetanse samsvarer også i stor grad med hvordan eiere, ledere og de nyutdannede vurderer veiledernes kompetanse. På bakgrunn av funnene i evalueringen er det likevel vanskelig å konkludere med at prinsippet om at veilederne fortrinnsvis skal ha formell veilederkompetanse og få muligheter til etter- og/eller videreutdanning etterleves i praksis, da under halvparten av veilederne oppgir at de har dette.

Prinsipp 12: Veiledningen bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at én av tre lærere i grunnskolen har veiledere med lederansvar og/eller personalansvar ovenfor den nyutdannede. I barnehagen og videregående opplæring gjelder dette én av fire lærere. I casene er det også flere eksempler på nyutdannede som har egen leder som veileder. Nyutdannede som mottar veiledning av egen leder opplever dette som positivt fordi det blant annet blir lettere å gjennomføre veiledningen, som følge av at leder har mindre formell undervisningstid og større muligheter til å tilpasse sin timeplan. Samtidig understrekes det av flere informanter hvor veileder ikke er leder til den nyutdannede, at dette er en klar fordel fordi veiledningen blir nøytral og mindre preget av maktbalansen mellom leder og ansatt.

Uavhengig av dette viser evalueringen med tydelighet at prinsippet ikke oppfylles i mange barnehager og skoler i dag.

Hva er tilskuddet brukt til? Og hvilke foreløpige virkninger kan vi se av tilskuddet?

I forbindelse med budsjettforhandlingene av statsbudsjettet 2019, ble det opprettet en tilskuddsordning til gjennomføring av veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen. Tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha veiledningsordninger lokalt og styrke veiledning til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer. Kommuner og friskoler som gir veiledning til nyutdannede lærere i grunnskolen, kan søke om tilskudd til å planlegge og gjennomføre selve veiledningen. Tilskuddsordningen ble videreført for skoleåret 2020/2021.

Resultatene tyder på at tilskuddet bidrar til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha en veiledningsordning lokalt, og at det bidrar til å styrke veiledningen til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer. Flertallet av skolelederne som har mottatt tilskudd fra eierne, oppgir at tilskuddene har gitt mer spillerom for å gjennomføre og iverksette veiledningstiltak i skolen. Videre viser resultatene at de iverksatte tiltakene har bidratt til at veiledningen er styrket lokalt, og at disse aktivitetene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning. Når midlene er brukt sentralt i kommunen, fremkommer det av spørreundersøkelsen at dette særlig har bidratt til mer tilrettelegging for nettverksdeltakelse, sentralt organiserte samlinger og samarbeid på tvers av skoler i kommunen.

Videre viser resultatene at det har kommet tydelige føringer både fra Utdanningsdirektoratet og fra skoleeier på hva tilskuddene kan brukes til, og at midlene først og fremst er brukt til planlegging og gjennomføring av veiledningen. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at et flertall har benyttet midlene lokalt på skolene for å gi flere lærere en systematisk veiledning gjennom frikjøp av veileder og den nytilsatte lærerens tid.

Midlene har også vært med på å styrke enkelte av kommunenes arbeid med veiledning sentralt. Her har flere fått mulighet til å delta på nettverk og samlinger både internt i kommunen og på tvers av kommuner og i samarbeid med UH-sektor. Med dette tyder resultatene i evalueringen på at de nye tiltakene og midlene har bidratt til å styrke veiledningsordningen lokalt.

Vi ser at skoler som har mottatt tilskudd fra eierne i større grad har en overordnet plan som formaliserer innholdet i veiledningen, enn skoler som ikke har mottatt tilskudd. Det er også flere skoleledere blant de som har mottatt tilskudd som oppgir at mengden formell veiledning er definert i den lokale arbeidstidsavtalen enn blant de som ikke har mottatt tilskudd. Vi ser ingen forskjell mellom skoler med og uten tilskudd og andelen veiledere med formell veilederkompetanse i resultatene fra spørreundersøkelsene, men det er imidlertid en høyere andel skoleledere som mottar tilskudd som oppgir at de har satt i gang kompetansehevingstiltak for å øke veilederkompetansen i personalet, enn andelen blant skoleledere uten tilskudd. Dette gjelder særlig etter- eller videreutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne. Om dette er et direkte resultat av tilskuddene, eller kjennetegn på de som har søkt og mottatt tilskudd, har vi ikke tilstrekke med data til å svare ut nå. Det er noe som følges opp i forlengelsen av denne rapporten og videre evaluering av tilskuddene.

1. INNLEDNING

Rambøll Management Consulting (heretter Rambøll) leverer med dette sluttrapporten til prosjektet *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*, på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Tidligere har vi levert delrapport i evalueringen, og denne rapporten oppsummerer alle data fra evalueringsarbeidet. Evalueringsarbeidet har hatt en varighet fra august 2019 til januar 2021, og i løpet av perioden har det vært gjennomført to runder med spørreundersøkelser og én kvalitativ dybdestudie av åtte case. Rambøll har også tidligere evaluert veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i både 2014 og 2016.⁶

I tillegg til dette dokumentet er det publisert en kortversjon av sluttrapporten. I kortversjonen oppsummerer vi resultater og hovedfunn i evalueringen og redegjør videre for våre vurderinger av etterlevelsen av de nasjonale prinsippene for veiledning samt våre vurderinger knyttet til evalueringsteamene *omfang og innhold, organisering og rammebetingelser og kvalitet og relevans*.

1.1 Bakgrunn for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere

Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole, slik de er uttrykt i regjeringens nasjonale prinsipper fra 2018, har vokst fram over tid og er bygget på forskning, erfaringer og evalueringer av tidligere ordninger.

Regjeringen, ved Kunnskapsdepartementet, publiserte i september 2018 nasjonale rammer for hvordan god veiledning bør gjennomføres.⁷ Anbefalingene er utformet av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning.⁸

De nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere består av følgende elementer:

- Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole
- En skriftlig faglig veileder om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og gjennomføres lokalt
- Et utdanningstilbud for veiledere

Utdanningstilbudet er ikke innenfor rammene av denne evalueringen, mens prinsippene og forpliktelsene og veilederen beskrives nærmere i kapittel 1.1.1 og 1.1.2.

Evalueringen av veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere er én av forpliktelsene i rammene for veiledningen og skal, sammen med andre erfaringer underveis, danne grunnlag for partenes vurdering av:

- Hvordan prinsippene og forpliktelsene etterleves
- Om prinsippene og forpliktelsene skal revideres og videreføres
- Om det er andre tiltak som bør settes i verk som en del av de nasjonale rammene.

I tillegg til de nasjonale rammene for veiledning, ble det i forbindelse med budsjettforhandlingene av statsbudsjettet 2019 opprettet en tilskuddsordning til gjennomføring av veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen. Tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt

⁶ Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere* og Rambøll (2014). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*

⁷ Kunnskapsdepartementet (2018). «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». URL: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>>

⁸ KS, PBL, Abelia forum for friskoler, Friskolenes Kontaktforum, Utdanningsforbundet, Norsk Lektorlag, Pedagogstudentene, Skolelederforbundet, UHR.

ansvar for å ha veiledningsordninger lokalt og styrke veiledning til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer.

1.1.1 Nasjonale prinsipper for veiledning

I 2018 utformet Kunnskapsdepartementet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, prinsipper for hvordan god veiledning bør gjennomføres (se tekstboks 1-1).

Det er arbeidsgiverne som har ansvar for å ivareta de nyutdannede nytilsatte lærerne, men nasjonale myndigheter skal sammen med de andre involverte aktørene støtte opp om ansvaret eierne og lederne i barnehage og skole har, slik at de tilrettelegger for og iverksetter veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i tråd med prinsippene i dokumentet.

Prinsippene og forpliktelsene gjelder i tre år og skal styrke arbeidet med å sikre alle at nyutdannede får en god veiledning.

Tekstboks 1-1: Nasjonale prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere

Veiledningen:

- er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket
- skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket
- skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket
- videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis
- inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet
- ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole
- tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov
- tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold
- motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket
- gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene
 - gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede
 - etter en strukturert og målrettet plan
 - med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling
 - både individuelt og i grupper
- utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning
- bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede

1.1.2 Veilederen

En veileder fra Utdanningsdirektoratet samler erfaringer fra lokale veiledningsordninger som skal bidra til mer trygghet i lærerrollen for nyutdannede lærere.⁹ Veilederen inkluderer kjennetegn på gode veiledningsordninger og eksempler på hvordan man kan etablere og videreutvikle en veiledningsordning lokalt.

Veilederen presiserer at veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere kan organiseres på ulike måter, men at ordninger som fungerer godt har noen felles kjennetegn (se tekstboks 1-2).

Tekstboks 1-2: Veileder for hvordan gode veiledningsordninger kan utformes

Eksempler på noen felles kjennetegn på veiledningsordninger som fungerer godt:

- Forankring av veiledningsordning
- Klare roller og ansvarsområder
- System og planer for veiledning
- Kompetente veiledere

1.1.3 Sentrale begreper

De nasjonale prinsippene for veiledning og veilederen for etablering og videreutvikling av veiledningsordninger definerer en rekke sentrale begreper for evalueringen av veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere:

- **Nyutdannet nytilsatt lærer:** de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling.
- **Veiledning:** en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe.
- **Veiledningsordning:** et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler.

Disse definisjonene ligger til grunn for utforming og analyse av datainnsamlingsmateriell og data som er samlet inn og presenteres i rapporten.

Videre er veiledning av **god kvalitet** i evalueringen definert som veiledning som oppfyller de nasjonale prinsippene for veiledningsordningen, ref. avsnitt 1.1.1. En nærmere drøfting av kvalitetsaspektet ved veiledningen fremkommer også i delkapittel 2.5. Evalueringens formål og metodisk tilnærming

Formål

Hovedmålsettingene med evalueringen er å evaluere:

- 1) etterlevelse av prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole, og utvikling når det gjelder omfang, organisering og kvalitet av veiledning.
- 2) i hvilken grad tilskuddsordningen fører til økt omfang og bedre kvalitet på den veiledningen som gis, og skolers og skoleeiers tilrettelegging for styrking av veiledningen.

⁹ Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

Hensikten med sluttrapporten er, med utgangspunkt i hovedmålsettingene med evalueringene, å danne et kunnskapsgrunnlag som partene kan benytte i sin vurdering av hvordan prinsippene og forpliktelsene etterleves.

Evalueringen bygger på flere datakilder og metoder. Det er gjennomført breddeundersøkelser i to runder og det er gjennomført en kvalitativ dybdestudie av åtte case, i tillegg til dokumentstudier og kvalitative intervjuer med sentrale parter av avtalen om prinsipper om veiledning.

Spørreundersøkelser

Spørreundersøkelsene er rettet mot eiernivået (barnehage- og skoleledere), ledernivået (styrere og skoleledelse), nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere i private og offentlige barnehager, grunnskoler og videregående skoler i to omganger, høsten 2019 og høsten 2020. Gjennom spørreundersøkelsene har vi undersøkt omfang, organisering og kvalitet av veiledningen, og hvordan eiere og ledere har forvaltet tilskuddene til veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Resultatene ses opp mot hva tidligere evalueringer og kartlegginger har vist når det gjelder omfanget og kvaliteten på veiledningen.

Spørreundersøkelsen til private og offentlige barnehageeiere og skoleeiere, ble rettet mot et tilfeldig utvalg eiere, samt alle mottakere av tilskudd til veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere både i 2019 og 2020. Utvalget ble trukket fra Nasjonalt barnehageregister (NBR), Nasjonalt skoleregister (NSR), samt medlemslister fra Private Barnehagers Landsforbund, Abelia og Norske Fag- og Friskolers Landsforbund. Lister over tilskuddsmottakere ble tilgjengeliggjort av Utdanningsdirektoratet. I alt ble 711 private og offentlige barnehage- og skoleeiere trukket ut til undersøkelsen i 2019. Av disse gjennomførte 284 undersøkelsen, noe som tilsvarer en svarprosent på 40 prosent. I 2020 ble 554 eiere trukket ut og av disse gjennomførte 170 eiere undersøkelsen. Dette tilsvarer en svarprosent på 31 prosent.

På samme måte som for eierne, ble undersøkelsen rettet mot barnehagestyrere og skoleledere sendt til et tilfeldig utvalg barnehager og skoler. Utvalget i 2019 tilsvarte 3 483 barnehager og skoler, og ble trukket tilfeldig fra NBR og NSR. 820 styrere og ledere gjennomførte undersøkelsen, noe som tilsvarer en svarprosent på 24 prosent. I 2020 ble undersøkelsen rettet mot i alt 3 658 styrere og ledere og ble besvart av 664 styrere og ledere, noe som tilsvarer en svarprosent på 18 prosent.

For å nå nyutdannede nytilsatte lærere, benyttet vi i 2019 medlemsregisteret til Utdanningsforbundet og Norsk lektorlag. Samlet vurderer vi at disse listene inneholder mer eller mindre hele populasjonen av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehagen og skolen. I tillegg ble de samme listene benyttet i evalueringen av veiledningsordningen 2016, noe som gjør det mulig å sammenligne resultatene fra denne og tidligere evaluering. Ut fra medlemslistene ble nyutdannede nytilsatte lærere identifisert basert på deres medlemsstatus (når de ble meldt inn og rabattert medlemspris som student). Undersøkelsen ble rettet mot samtlige 6 920 nyutdannede nytilsatte lærere i barnehagen og skolen. Undersøkelsen ble besvart av 1 492 lærere, eller 22 prosent.

Undersøkelsen til veiledere ble i 2019 distribuert via barnehagene og skolenes administrasjon. Her distribuerte vi undersøkelsen til tilsvarende utvalg som barnehagestyrer/skolelederundersøkelsene, minus barnehager og skoler som i sin undersøkelse hadde oppgitt at de ikke hadde nyutdannede nytilsatte lærere i sin barnehage/skole. Ettersom undersøkelsen ble distribuert via administrasjonen, vet vi ikke hvor mange veiledere undersøkelsen nådde. I alt ble undersøkelsen besvart av 272 veiledere. Disse oppgir at de veileder 781 nyutdannede nytilsatte

lærere, noe som tilsvarer omtrent 10 prosent av det som må vurderes å være populasjonen av nyutdannede nytilsatte lærere.

I 2020 endret vi strategi for å nå nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere. Dette ble gjort i samråd med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for å få mer informasjon om og kontroll over kjennetegn ved eiere, barnehager og skoler disse gruppene tilhørte. I 2020 ble derfor disse målgruppene først rekruttert gjennom henvendelse til et tilfeldig utvalg barnehager og skoler. I alt sendte vi henvendelse til 3 721 barnehager, grunnskoler og videregående skoler og fikk svar fra 1 306 av disse, noe som tilsvarer en svarprosent på 35 prosent. Flere av de vi kontaktet opplyste om at de ikke hadde nyutdannede eller veiledere ved sin barnehage/skole. Det gjaldt 315 barnehager, 299 grunnskoler og 102 videregående skoler. Samlet oppga over halvparten av barnehagene og grunnskolene at de ikke hadde nyutdannede nytilsatte eller veiledere.

Rekrutteringen resulterte i kontaktopplysninger til 1 146 nytilsatte lærere og 678 veiledere. Av disse svarte 461 (eller 40 prosent av) nyutdannede og 343 (eller 50 prosent av) veilederne.

For å gjøre det enklere å tolke resultatene på tvers av respondentgruppene (og etter hvert år), presenteres kun gjennomsnittene for hvordan gruppene skårer på de ulike variablene. Dette gjøres også på spørsmål der respondentene har besvart i hvilken grad de er enige eller uenige i en påstand på en skala. For andre spørsmål presenteres andeler.

Casestudier

I tillegg til spørreundersøkelsene har vi gjennomført åtte casestudier i evalueringen. Målsettingen med casestudiene har vært å belyse problemstillingene knyttet til organisering av ordningen, herunder innhold og omfang, samt opplevd nytte og kvalitet. Vi har etterstrebet å få en fullstendig beskrivelse av organiseringen og gjennomføringen av veiledningsordningen i hver case, samt gjort en vurdering av kvaliteten på ordningen.

En case omfatter en gitt kommune/fylkeskommune og minst én tilhørende enhet (skole eller barnehage). I hver case har vi intervjuet representant fra eiernivå, ledernivå ved skolen/barnehagen, veileder og nyutdannet nytilsatt lærer. I enkelte case har vi supplert datainnsamlingen med intervjuer med flere informanter, der vi har vurdert det hensiktsmessig og nødvendig med tanke på å få gode beskrivelser av veiledningsordningen ved den gitte skolen/barnehagen og tilhørende kommunen/fylkeskommunen.

De åtte casene omfatter to case for barnehager, to case for barneskoler, to case for skoler med ungdomstrinn og to case med videregående skoler.

Casene ble valgt ut på bakgrunn av resultatene fra den første runden spørreundersøkelser som ble gjennomført i 2019.¹⁰ Kriteriene for utvalg av case omhandlet bl.a. at respondentene tilhørende det valgte caset i spørreundersøkelsen oppga at veiledningsordningen var tydelig forankret på eiernivå og ble gjennomført iht. en overordnet plan/struktur. I tillegg ble casene valgt med tanke på et ønske om variasjon når det gjaldt organisering av veiledningen, samt at de representerer både små og store kommuner og barnehager/skoler. Kriteriene for utvalg beskrives nærmere i metodekapitlet. På tross av tilnærmingen som ble lagt til grunn, viser imidlertid analysene at tilbudene i de åtte casene er relativt forskjellige og at det varierer i hvilken grad og på hvilken måte de kan sies å representere eksempler på gode veiledningsordninger. Dette beskrives nærmere i den tverrgående analysen i kapittel 2.

¹⁰ Presentert i evalueringens delrapporten (Rambøll, 2020)

Vurdering av datakvalitet og påvirkning av koronapandemien

Undersøkelsene oppnådde relativt lave svarprosentertil tross for at det ble sendt ut to påminnelser i 2019 og tre påminnelser i 2020. Det var også utfordrende å samle inn data i 2020 grunnet den pågående pandemien og vi måtte utvide datainnsamlingsperioden for å oppnå tilfredsstillende antall svar.

En nærmere analyse av oppslutningen viser imidlertid at det ikke foreligger store systematiske skjevheter i datagrunnlaget. For målgruppene vi har mulighet til å beregne feilmarginer for, er disse lave. Det vil si at den statistiske usikkerheten i dataen er lav, og vi kan med høy sannsynlighet si at vi ville fått de samme resultatene dersom alle i populasjonen hadde gjennomført undersøkelsen.

Endringen i undersøkelsesdesign for nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere har medført at resultatene fra 2019 og 2020 ikke kan direkte sammenlignes. Dette fordi rekrutteringen har medført visse skjevheter i utvalget. Ut fra analyser ser vi at vi har en overrepresentasjon av nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere som tilknyttet barnehager/skoler som tilbyr veiledning for alle nytilsatte, er offentlige institusjoner og har flere barn/elever enn gjennomsnittet. Vi har også en overrepresentasjon av nytilsatte som tilhører grunnskoleeiere som har mottatt tilskudd til veiledning. Resultatene bør må derfor tolkes i denne sammenheng og ikke for alle nytilsatte lærere og veiledere generelt.

Koronapandemien har også påvirket resultatene fra spørreundersøkelsen i 2020. Det ser vi særlig knyttet til spørsmål om aktiviteter som i normalår foregår ved fysiske møter. Vi ser også at smittevernstiltak og hjemmeundervisning påvirker muligheten for å gjennomføre veiledningen. Resultatene fra 2020 bør derfor leses som resultater knyttet til et spesielt år for barnehagen og skolen, mens resultatene fra 2019 kan leses som resultater knyttet til et normalår.

Se kapittel 9 for nærmere detaljer om metode og datagrunnlag.

1.2 Rapportens oppbygging

Denne sluttrapporten er strukturert rundt de fem sentrale evalueringstemaene. Vi har dedikert et eget kapittel til å redegjøre for funn fra casestudien. Funn og sitater fra intervjuer presenteres også under de ulike delkapitlene for å nyansere resultater og funn fra spørreundersøkelsen. Resultatkapitlene inneholder en oppsummering av resultatene sist i kapitlet.

- I kapittel 2 redegjør for funn fra casestudien
- I kapittel 3 ser vi nærmere på hvor mange som får veiledning, i hvilket omfang barnehage- og skoleeiere, styrere og skoleledere har veiledningsordninger ved sin(e) barnehage(r) eller skole(r).
- I kapittel 4 ser vi nærmere på organiseringen av og rammebetingelsene for veiledningen, herunder forankring av veiledningsordningen, planer for veiledningen, organiseringen av veiledningen og hvor og hvordan veiledningen foregår.
- I kapittel 5 ser vi på omfanget av og innholdet i veiledningen – er det satt av tid til veiledning, hvor mye tid er satt av, går veiledningen etter planen, hvilke aktiviteter og tema inngår i veiledningen.
- I kapittel 6 ser vi på kvaliteten på og relevansen av veiledningen – hvilken kompetanse har veilederne, hvilke kompetansetiltak er iverksatt, hvordan vurderer veilederne og de nyutdannede nytilsatte selv veiledningen, brukes den nyutdannede nytilsatte lærerens kompetanse i veiledningen, er veiledningen til hjelp for de nyutdannede og er det satt mål for veiledningen og blir den evaluert.
- I kapittel 7 skal vi se på tilskuddene som er gitt til skoleeierne – skoleeiers fordeling av midler, kombinasjon med andre satsninger, er føringene tydelige nok er og hva er tilskuddets betydning?
- Kapittel 8 drøfter og oppsummerer funnene fra evalueringen med utgangspunkt i de overordnede temaene for undersøkelsen, samt de nasjonale prinsippene for veiledning.
- Kapittel 9 redegjør for metode og vurderinger knyttet til datagrunnlaget

Det følger flere vedlegg til rapporten. Vedlegg 1 beskriver kjennetegn ved nytilsatte nyutdannede lærere som har besvart undersøkelsen i 2019. Vedlegg 2 beskriver kjennetegn ved eiere, barnehager og skoler hvor vi har mottatt svar fra nyutdannede nytilsatte lære i 2020. Vedlegg 1 og 2 gir grunnlag for å vurdere hvor representative dataene fra de nyutdannede nytilsatte lærerne er. I tillegg til disse vedleggene er spørreskjemaene og intervjuguidene som er benyttet i evalueringen lagt ved.

Det er publisert en kortversjon av rapporten som oppsummerer hovedfunn og resultater samt vurderingene som foreligger evalueringen.

2. TVERRGÅENDE ANALYSE AV FUNN FRA CASEUNDERSØKELSER

I forbindelse med evalueringen av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere er det gjennomført intervju med sentrale aktører knyttet til åtte ulike caser. I dette kapitlet presenterer vi resultater fra casestudien. Hver case bygger på individuelle intervju med skole-/barnehageeier, med ledere på den lokale arbeidsplassen, med veiledere og med nyutdannede nytilsatte. Casene er valgt ut på bakgrunn av en *best practice tilnærming* gjennom analyse av resultatene fra den første runden spørreundersøkelser som ble gjennomført i 2019.¹¹ Kriteriene for utvalg av case beskrives nærmere i metodekapitlet.

På tross av *best practice* tilnærmingen som ble lagt til grunn, viser analysene at tilbudene i de åtte casene er relativt forskjellige og at det varierer i hvilken grad og på hvilken måte de kan sies å representere eksempler på gode veiledningsordninger.

I dette kapitlet presenterer vi en tverrgående analyse av de åtte casene hvor vi har undersøkt hvordan aktørene i systemet erfarer at veiledningen fungerer i praksis. På bakgrunn av denne innsikten drøfter vi i lys av forskning, suksesskriterier og barrierer for at nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom tilbud om veiledning (KD, 2018).

De nye lærerne som inngår i casene, har alle fått tilbud om veiledning. Selv om ordningene er utformet på ulikt vis, er samtlige nyutdannede fornøyde med det de har blitt tilbudt. De andre partene, det vil si eiere, ledere og veiledere synes også å være fornøyde med veiledningsordningen, samt den veiledningen som blir gitt. Kritiske perspektiv er lite representert i casene.

Nedenfor følger en oversikt over utvalgte fakta knyttet til casene. Oversikten sier noe om type arbeidsplass og størrelse¹². Videre har vi tatt med fakta om den lokale veiledningsordningen av betydning for den nyutdannede. Flere av disse punktene står spesifikt nevnt i de nasjonale rammene for veiledning (KD, 2018).

¹¹ Presentert i evalueringens delrapporten (Rambøll, 2020)

¹² Enhetenes størrelse betegnes i tabelloversikten som stor, mellomstor eller liten. Kategoriseringen er basert på antall ansatte i enheten. Stor tilsvarer over 100 ansatte, mellomstor over 50 ansatte, og liten tilsvarer under 30 ansatte.

Tabell 2-1: Oversikt over case

Case	Type, størrelse og Antall nyansatte siden 2018	Veiledet av	Formell veilederkompetanse	Både individuelt og i gruppe	Annet
Case 1	VGS Stor 6 nytilsatte	Intern veileder	Nei	Nei	Har fadder og samtaler med avdelingsleder
Case 2	VGS Stor 18 nytilsatte	Intern veileder	Ja	Ja	Har fadder, gruppeveiledning med avdelingsleder og tilbud om kurs fra fylkeskommune
Case 3	Barne- og ungdomsskole Mellomstor 1 nytilsatt	Ekstern veileder	Ja	Ja	Både interkommunal og kommunal gruppeveiledning
Case 4	Ungdomsskole Mellomstor 2 nytilsatte	Avdelingsleder	Ja (den eneste)	Nei	Kommunalt tilbud, men ikke brukt/kjent
Case 5	Barneskole Liten 3 nytilsatte	Ekstern veileder	Ja	Ja	Kommunal gruppeveiledning, team på skolen
Case 6	Barneskole Stor 1 nytilsatt	Inspektør	Nei	Nei	Kommunalt kurstilbud, ikke brukt
Case 7	Barnehage Liten 2 nytilsatte	Ekstern veileder	Ja	Ja	Gruppeveiledning i kommunal regi
Case 8	Barnehage Liten 1 nytilsatt	Intern veileder	Ja	Ja	Kommunal nettverksgruppe

2.1 Rammebetingelser

Alle de involverte kommunene/fylkeskommunene har på ulike måter engasjert seg i veiledningsordningen på eiernivå. Det foreligger planer, og det er gjerne kommunalt ansatte med et særlig ansvar for veiledningen. I noen kommuner/fylkeskommuner er imidlertid planene utdaterte eller lite kjente på arbeidsplassene til de nye lærerne. Det er også store forskjeller på hvor aktive representanter fra eiersiden er når det gjelder å ha oversikt over veiledningsordningen på arbeidsplassene. Enkelte steder er «veiledningsansvarlig» i kommunen svært tett på veiledningen som skjer på arbeidsplassene og deltar aktivt i oppfølgingen av de nyutdannede gjennom planlegging av fellessamlinger, evalueringer m.m. Noe av forklaringen på den ulike praksisen kan være størrelsen på kommunene og fylkeskommunene og antall skoler og barnehager i regionen.

Fem av de åtte skolene/barnehagene som inngår i casene synes å følge de nasjonale rammene, de tre andre ikke. Det det skorter på er særlig planer for veiledning som en «planlagt, systematisk og strukturert prosess»¹³. På noen skoler har de sjelden nyutdannede lærere, noe som kan ha betydning for hvor mye arbeid det er lagt ned i lokale planer for en veiledningsordning.

Det kan videre se ut som det er ulike forståelser for hva veiledning innebærer. Noen informanter uttrykker tydelig at veiledning er et supplement og ikke en erstatning for den oppfølgingen som alltid bør skje på en arbeidsplass. Andre virker mindre opptatt av veiledning som tiltak for «å skape sammenheng mellom den profesjonaliseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket».¹⁴ Oppmerksomheten rettes heller mot at den

¹³ KD, 2018, s. 6

¹⁴ KD, 2018, s. 2

nyutdannede skal få hjulene på skolen/barnehagen og i eget arbeid til å gå rundt. Den nyutdannede opplever begge typer oppfølging som støttende.

Det er særlig case 2, 3, 5, 7 og 8 som følger en overordnet plan fra eiernivået (case 2 følger gammel plan i påvente av ny etter fylkessammenslåing, det samme gjør case 8 i påvente av ny plan etter kommunesammenslåing). Dette er de samme arbeidsplassene som i størst grad synes å følge de nasjonale føringene. Veiledningen er en planlagt, systematisk og strukturert prosess og den gis både individuelt og i gruppe. Veiledningen blir også i disse casene tilbudt på flere nivå i systemet, det vil si lokalt på egen arbeidsplass i kombinasjon med regionale veiledningstilbud i regi av skoleeier og gjerne i samarbeid med UH-sektoren.

En gruppe nyansatte vi spesielt vil nevne, er yrkesfaglærerne. De er nyansatte, men mangler pedagogisk utdanning. Spørsmålet er hvordan, og kanskje også om, veiledningsordningen skal praktiseres for denne gruppen lærere. I et av casene får yrkesfaglærer både veiledning som praksisstudent i lærerutdanning for yrkesfaglærere og som nyansatt. Det er grunn for å anta at det hersker tvil om veiledningsordningen er ment for yrkesfaglærere når de blir nyansatt i skolen, eller først etter at de har fått fullført sin pedagogiske utdanning.

Når det gjelder kompensasjon i form av tid til å veilede og å bli veiledet, virker dette varierende. Et hovedprinsipp synes å være at veiledning skal skje innenfor arbeidstiden både for veileder og nyutdannet, men det er uklart om dette reelt sett betyr at de involverte har arbeidsoppgaven på sin arbeidsplan. Hvorvidt veilederne får økonomisk kompensasjon i tillegg til eller istedenfor å ha veiledning på arbeidsplanen, er uklart. I case 5 nevnes bedre kompensasjon for veiledere som et behov. I case 8 gis det ingen kompensasjon for veiledning, men de som tar på seg arbeidet gjør det av interesse for oppgaven. Et interessant eksempel er fylkesnivået i case 2, der skolene ved gjennomført veiledning får tilbakebetalt deler av veiledningskostnaden fra skoleeier. Dette gir skolen et insentiv til å følge de fylkeskommunale planene.

De fleste evaluerer veiledningsordningen, noen mer systematisk enn andre. Mens noen evaluerer på skole/barnehagenivå, evaluerer andre på eiernivå. I case 3 og 5 evalueres ordningen på en avsluttende fellessamling. I case 6 evalueres veiledningen både underveis og til slutt, og case 2 gjennomfører en muntlig sluttevaluering lokalt på skolen. I case 7 har veileder ansvar for å gjennomføre evalueringen og deretter sende resultatet videre til kommunen ved kommunal veiledningsansvarlig. I case 8 evalueres og diskuteres veiledningsordningen på et kommunalt nettverksmøte for veiledere og nyutdannede på slutten av året. Dette gir et større utbytte enn en tidligere elektronisk spørreundersøkelse. Oppsummering av evalueringen sendes til en gruppe av styrere og kommuneledelse og bidrar til å ansvarliggjøre denne gruppen. Det har hvert år blitt gjort større eller mindre endringer av veiledningsordningen basert på evalueringene. Eksemplene viser en variasjon av tilnærminger.

2.2 Organisering

På skolenivå synes ansvaret for at veiledningsordningen gjennomføres å være delegert til avdelingsledere/inspektør og til veilederne. Rektors rolle virker i mange tilfeller uklar. Et unntak her er case 5 der rektor sørger for at nyutdannede kommer inn i et godt team og får en tilpasset jobb. Rektor er også med på skoleeiers regionale samlinger for nyutdannede og veiledere. I barnehagene er det styrer som tar ansvar for veiledningsordningen. Styrer sørger blant annet for at nyutdannede blir frigjort til å følge veiledningsopplegg i arbeidstiden.

På mange av skolene innebærer oppfølging av nyutdannede mer enn en lokal veiledningsordning. På tre av skolene får den nyutdannede en fadder i tillegg. Dette er ofte noen de jobber tett sammen med, som opptrer som en god kollega, som inkluderer den nye i fellesskapet, svarer på

spørsmål og bistår med praktisk hjelp. Noen nyutdannede deltar også på tilbud utenfor skolen/barnehagen. De fleste eiere har et slikt tilbud, men det er ikke alltid at det er kjent eller brukt.

2.3 Omfang, innhold og form

Omfanget av veiledningen i casene er svært varierende, slik vi også kjenner det fra forskningen.¹⁵ Mens den nyutdannede i case 4 har en timeplanfestet veiledningstime hver uke, får nyutdannede barnehagelærere i case 7 individuell veiledning en gang annen hver måned. I case 7 er imidlertid den lokale veiledningen supplert av ekstern veiledning slik at veiledningstilbudet samlet sett er mer omfattende enn bare det lokale tilbudet. Nyutdannede i casen blir videre fulgt opp med gruppeveiledning de to neste årene i yrket. Det betyr at nyutdannede får oppfølging de tre første årene i yrket. I case 8 får nyutdannede veiledning etter behov og har i tillegg tilbud om kommunal nettverksgruppe 2 til 3 ganger i semesteret. I case 2 er det syv gruppeveiledningssamlinger internt på skolen og minst to såkalte veiledningssløyfer med individuell veiledning med veileder. Denne er knyttet til gjensidig observasjon. I tillegg arrangeres fellessamlinger i fylket. Logistikkproblemet løses ved at avdelingsleder ved behov stiller som vikar. I case 1 har nyutdannede oppfølgingsamtaler med avdelingsleder to ganger det første semesteret. Annen veiledning skjer etter behov og det er uklart hvor ofte. Case 5 har fem individuelle veiledninger og fire kommunale gruppeveiledninger i løpet av det første året. Til sammen får nyutdannede i casen 20 timer oppfølging første året og 16 timer andre året. I case 6 er det veiledning en gang i måneden, men i likhet med andre skoler der veileder er intern, foregår det også hyppig uformell veiledning. Det kan nevnes at kommunen i case 6 arrangerer kurs for veiledere og en 50 timers kursrekke for nye lærere. Kursene er et tilbud, og blir ikke brukt av nyutdannet eller veileder i casen. Veileder kjenner til tilbudet, men vil heller prioritere lederopplæring. Nyutdannede i case 3 får veiledning hver 14. dag. I tillegg til individuell veiledning på skolen, er det interkommunale samlinger for nyutdannede og gruppeveiledning i kommunal regi. Casene illustrerer et mangfold av ordninger med ulike forpliktelser og ulikt omfang av veiledningsaktivitet.

På tre av skolene inngår observasjon som en del av veiledningen, noe som omtales som nyttig. På den måten knyttes veiledning tett opp til praksis. Også i case 5 der de nyutdannede veiledes av en veileder utenfor arbeidsplassen, peker veileder på at observasjon kunne være interessant, men vanskelig å få til. I case 8 ligger det i eiers plan for veiledningsordningen at observasjon skal inngå som del av veiledningen på arbeidsplassen, men den lokale veilederen har ikke funnet dette hensiktsmessig.

Veiledning i samtaleform foregår enten individuelt eller i gruppe. De færreste arbeidsplassene har så mange nye at de utgjør en gruppe. En vanlig modell er derfor individuell veiledning på arbeidsplassen og gruppeveiledning sammen med nyutdannede fra andre arbeidsplasser. Det virker som nyutdannede setter pris på denne kombinasjonen. Den individuelle veiledningen gir blant annet mulighet for veiledning tettere på egne arbeidsoppgaver i spesifikk kontekst. Gruppeveiledningens potensial for læring gis blant annet gjennom innsikt i hva som skjer på andre arbeidsplasser og ved å utveksle erfaringer med andre nyutdannede. Dessuten gir gruppeveiledning de nyutdannede innsikt i tema de selv ikke har kommet på å melde inn. På den måten får de løftet blikket utover egen situasjon. Individuell veiledning og gruppeveiledning har dermed ulike kvaliteter, noe som nyutdannede synes å verdsette. På to av arbeidsplassene har den nyutdannede ekstern individuell veileder. Det pekes på at det kan være en ulempe at veileder ikke kjenner konteksten, men trekkes frem at det kan også være en fordel at veileder ikke er en del av arbeidsplassen, men en nøytral person.

¹⁵ Ingersoll & Strong, 2011

Det går igjen at veiledningen foregår på veisøkers premisser og at det er veisøker som foreslår hvilke tema som tas opp. På noen skoler, f.eks. case 5 og case 3, knyttes veiledning til planlagte tema, men nyutdannedes behov overstyrer planen. Forslag til tema er gjerne knyttet til arbeidsplassens årshjul. Gjennomgående forventes det at den nyutdannede melder fra på forhånd hva som skal være tema for veiledningen slik at begge parter kan forberede seg. Hvor grundig denne forberedelsen skal være og krav til skriftlighet varierer. Noe veiledning har et ad hoc preg, men ofte i kombinasjon med et avtalt tema.

2.4 Veileders kompetanse

I seks av de åtte casene har veileder som står for den individuelle veiledningen formell veilederutdanning. I to av kommunene er det et kommunalt veilederkorps som sikrer at alle nyutdannede får en kvalifisert veileder og et tilnærmet likt tilbud for oppfølging. I case 3 og 6 har ingen på den lokale arbeidsplassen formell veilederutdanning. I case 3 ble det derfor bestemt at en ansatt i kommunen med slik kompetanse skulle stå for den individuelle veiledningen. I case 4 er avdelingsleder den eneste med formell veilederutdanning og har derfor tatt på seg veiledningen. Slik får lokale forhold betydning for hvem som følger opp nyutdannede individuelt.

På to av skolene, case 4 og 6, blir den nyutdannede veiledet av ledere. Dette oppleves ikke som problematisk verken for veileder eller nyutdannet, selv om de nasjonale rammene ikke anbefaler en slik ordning.¹⁶ Veisøker opplever at leder kan være mer fleksibel enn travle kolleger til å finne tid til veiledning og har dessuten god oversikt over alt som skjer på arbeidsplassen. Selv om begge parter er fornøyde med ordningen, har de forståelse for at det generelt kan være vanskelig å ha leder som veileder. I case 8 og case 3 er det et uttalt mål, og praksis, at veileder på arbeidsplassen ikke skal være leder.

Det understrekes av flere informanter at det er viktig at veileder vet forskjell på rådgiving og veiledning. Veileder skal være en å gå sammen med. De nyutdannede understreker særlig betydningen av personlig egnethet hos veilederne.

I noen av casene kommer det fram at det jobbes aktivt med å styrke veilederkompetansen og å legge opp til profesjonell utvikling også for veiledergruppen. Flere veiledere peker på at veiledning av nyutdannede bidrar til deres egen profesjonelle utvikling som lærere. I case 5 ser rektor på oppfølging av nyutdannede som kollektiv skoleutvikling. Flere av eierne bidrar også til å styrke veilederkompetansen gjennom at veilederkompetanse verdsettes og etterspørres, og gjennom tilbud om kommunale samlinger for veiledere.

2.5 Drøfting av kvalitet i veiledning og suksesskriterier og barrierer

En klar sammenheng mellom utdanning og yrke blir stadig mer nødvendig i et yrke som beskrives som krevende og i endring.¹⁷ Så er det også et mål at «alle nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet»¹⁸. Da er det urovekkende, som *Teacher and Learning International Survey (TALIS)* fra 2018 finner, at den mest alarmerende bekymringen for norsk utdanningspolitikk er mangel på støtte og veiledning av nyutdannede lærere.¹⁹

I alle de valgte casene får de nyutdannede en form for støtte. Videre viser resultatene fra undersøkelsen at aktørene i de åtte casene, dvs. eiere, ledere, veiledere og nyutdannede, beskriver en veiledningsordning som de i all hovedsak synes at fungerer godt. Denne tverrgående

¹⁶ KD, 2018

¹⁷ Dahl mfl., 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2018

¹⁸ KD, 2018, s. 6

¹⁹ Throndsen, Carlsten & Björnsson, 2018

caseanalysen identifiserer flere suksesskriterier, men også barrierer for en god ordning. Ofte kan en løsning ha både fordeler og ulemper og dermed fremstilles både som en suksessfaktor så vel som en barriere. I noen case fremheves det f.eks. som positivt at veileder er tett på den nyutdannedes arbeidssituasjon. Det kan være en som er leder og personalansvarlig med kjennskap til organisasjonen eller en som naturlig vil samarbeide med den nyutdannede, for eksempel en med samme fagbakgrunn. Andre understreker betydningen av en ekstern og nøytral person som representerer et alternativt blikk på det som skjer i den lokale praksisen. Det kan være lettere å snakke åpent med en utenforstående som ikke er farget av den lokale kulturen. På noen arbeidsplasser legges det vekt på at rollene som leder og veileder ikke blandes med tanke på en skjev maktbalanse. Dette er også i tråd med nasjonale retningslinjer.²⁰ Imidlertid, i de casene der den nyutdannede blir veiledet av leder, fremheves dette som en god ordning. Veiledning knyttet til observasjon er det også ulike meninger om. Mens noen opplever det som positivt at veiledningen da kommer tett på praksis, er andre mer ukomfortable med observasjon. I en case brukes såkalte veiledningssløyfer basert på gjensidig observasjon, mens veileder i en annen case ikke bruker observasjon både av kapasitetshensyn og fordi veileder ikke er komfortabel med metodikken.

Eksemplene i avsnittet over kan tyde på at det er ulike forståelser for hva som er god kvalitet i veiledning. I denne evalueringen er veiledning av god kvalitet definert som veiledning som oppfyller de nasjonale prinsippene for veiledningsordningen, som igjen er forskningsbaserte. Her fremkommer det bl.a. at det frarådes at ledere er veiledere. Dette er også noe som støttes i forskningen.²¹ Når nyutdannede i casene var fornøyde med å bli veiledet av leder, var det tydelig at de verdsatte leders kompetanse. Lederens makt og personalansvar for andre ansatte var ikke noe som ble tematisert,

Videre viser forskningen at selv om formelle strukturer har betydning, er kvaliteten på veiledningssamtalene og interaksjonen mellom veileder og nyutdannet også avgjørende for utbyttet av veiledning.²² Hva som skjer i selve samtaleinteraksjonen i casene og som fremmer kvalitet, vet vi imidlertid mindre om da det ikke er undersøkt spesifikt i evalueringen. Kunnskap om kvalitet i veiledningssamtalene er noe som også etterspørres i forskning.²³

Hva som er god veiledning, avhenger videre av målet for veiledningen. Den norske veiledningsordningen har ambisjoner utover å gi praktisk hjelp og gode råd. Nye lærere skal heller ikke formelt vurderes slik de blir i mange land. Veiledningen skal lede til videre profesjonell vekst. Da blir det veileders oppgave å bidra til at nyutdannede tenker over praksis og vurderer denne kritisk. På den måten utvikles forståelsen for undervisning og læring.²⁴

Videre viser forskningen at nyutdannede har et stort behov for emosjonell støtte²⁵ og for å bli akseptert av elever, kolleger og skolesamfunnet som helhet.²⁶ Læreres arbeid er i økende grad kollektive prosesser, og veiledere kan bidra til at nyutdannede blir en del av det profesjonelle fellesskapet.²⁷ Det kan virke som de nyutdannede i casene fikk nødvendig støtte av veileder og kollegafellesskap, noe som kan være med på å forklare at de var fornøyde med veiledningen.

²⁰ KD, 2018

²¹ Lejonberg, 2018

²² Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausaert, 2020

²³ Føinum, 2018

²⁴ Lejonberg & Føinum, 2018

²⁵ Squires, 2019

²⁶ Morettini, Luet & Vernon-Dotson, 2020

²⁷ Morettini mfl., 2020

Hobson og Maxwell (2020) gir ut fra sin forskning anbefalinger til hvordan kvalitativ god veiledning kan finne sted. Støtte fra organisasjonen er viktig, men ikke nok. Veiledere må anerkjennes, belønnes og få avsatt tid til veiledningsoppgavene. Veiledningsrelasjonen må ha en viss varighet, og innebære jevnlig møter – minst annen hver uke. Veiledere må velges med omhu, og de må få mulighet til profesjonell utvikling som veiledere. De nyutdannede på sin side må ønske å bli veiledet. Veiledningen må videre være orientert mot profesjonell vekst, ikke vurdering, noe som også ligger til grunn for de norske prinsippene og retningslinjene. Tid gikk igjen som en utfordring i casene, og undersøkelsen som helhet kan tyde på at veiledningskompetansen heller ikke ble tilstrekkelig verdsatt blant alle aktører.

Gitt bildet vi har tegnet ovenfor, finner vi på tvers av casene noen kriterier for hva som fremmer og hva som hemmer et tilbud om veiledning av god kvalitet.

2.5.1 Plan, ansvar, evaluering på eiernivå

For det første synes det som et suksesskriterium at det på eiernivå foreligger en plan for veiledningsordningen – og at denne planen er oppdatert og kjent. Et annet suksesskriterium er at planen for veiledningsordningen er forankret gjennom fordeling av ansvar mellom eier, ledelse, veileder og nyutdannet. Ansvarsfordelingen må være så tydelig at det er mulig for de ulike aktørene i systemet å etterspørre hverandres ansvarsområder. Nyutdannede må f.eks. kunne forvente av leder at de får tildelt en veileder, og eventuelt kunne etterspørre om så ikke er tilfelle. Videre må ordningen være bærekraftig og ikke hvile på enkeltpersoner, og de nyutdannede må oppleve å være en del av organisasjonen som helhet.²⁸ Veiledningsordningen må heller ikke bli fasttømret, men være en ordning som impliserer stadig profesjonell utvikling for de involverte aktørene.²⁹ Den må derfor kvalitetssikres gjennom jevnlig evaluering av alle de impliserte, og at praksisen eventuelt blir justert. Gode eksempler på overordnede planer med tydelig ansvarsfordeling og evalueringsordninger finner vi blant annet i case 3 og 5. I case 3 er den overordnede planen interkommunal. Det er tydelig hvem som har ansvar for hva, og ordningen oppleves derfor forpliktende for deltagerne. I case 5 har alle nyutdannede redusert undervisningsplikt og er forpliktet til å delta i kommunens veiledningsprogram. Individuell veiledning gis av veileder fra en annen skole. Det arrangeres samlinger for nyutdannede og veiledere, samlinger som også rektorer deltar på. I begge casene er det lagt til rette for faglig oppdatering av veilederne.

Oppfølging av nyutdannede er ofte synonymt med veiledning.³⁰ Men individuell veiledning dekker ikke alle behov en nyutdannet har. Både ledelse og kulturen på arbeidsplassen har stor betydning for nyutdannedes arbeidssituasjon.³¹ Det er derfor vesentlig med en oppfølging som ansvarliggjør alle ledd i organisasjonen den nyutdannede inngår i, slik vi ser det er gjort i casene som innfrir de nasjonale rammene. Videre viser mange av casene at nyutdannede har stor glede av å møte andre nye. Case 4, imidlertid, illustrerer veiledning der den nyutdannede er prisgitt én veileder som i tillegg er leder. Det finnes en overordnet plan i kommunen, en veiledningsansvarlig og det arrangeres fellessamlinger. Fellessamlingene får god tilbakemelding, men det er vanskelig å få skolene til å delta siden det ikke er krav til deltagelse. Verken veileder eller nyutdannet kjenner den lokale planen. I den aktuelle casen er begge parter fornøyde med veiledningen slik den er, men ser for seg at ordningen er sårbar hvis det ikke er god kjemi mellom partene.

²⁸ Morettini et al., 2020

²⁹ Hobson & Maxwell, 2020

³⁰ Bullough, 2012

³¹ Amdal, 2019; Langdon, 2007; Morettini et al., 2020

Norske studier har vist at veiledningsordningen i mange tilfeller er for lite forankret i barnehagens eller skolens øvrige virksomhet³², og at den i for stor grad er relatert til enkeltindividets nytteverdi og i mindre grad vært en del av organisasjonens kollektive utviklingsprosesser.³³ Dersom veiledningsordningen utøves som en avgrenset virksomhet, adskilt fra øvrige utviklingsprosesser i profesjonsfellesskapet, forsvinner blant annet mulighetene som ligger i å anerkjenne den nyutdannede som en ressurs i den kollektive profesjonsutviklingen. Videre kan oppmerksomhet mot læreren som individuell aktør komme til å fremme en individualistisk profesjonsforståelse,³⁴ der en ikke ser på det å mestre overgangen til yrket som en felles agenda for lærerprofesjonen.³⁵ En helhetlig plan for veiledning er derfor ikke noe bare den nyutdannede har nytte av, men noe som kan bidra til læring og utvikling for alle ledd i organisasjonen.³⁶ Eksempelvis har case 2 flere tiltak som kan skape kollektiv læring, tiltak som gjensidig observasjon for veileder og nyutdannet og at det er et veilederkorps ved skolen som sammen kan utvikle veiledningstilbudet.

I casene ser vi hvordan gruppeveiledning og veiledersamlinger bidrar til muligheter for kollektiv læring. En gruppe kan bidra med ulike perspektiv og dermed fremme utforskende samtaler. I case 5 er det også en bevissthet rundt at nyutdannede skal inngå i et godt team på skolen. I andre case er det uklart hvordan veiledningsordningen ses i sammenheng med øvrige utviklingsprosesser og kollektiv læring på den lokale arbeidsplassen. Samtidig tyder casene på en økende bevissthet rundt kollektive læringsprosesser. I fem av de 8 casene blir veiledning tilbudt både individuelt og i gruppe. De to formene synes å utfylle hverandre.

2.5.2 Lokal tilpasning

Plan, ansvar og evaluering gir grunnlag for å kunne forvente at det eksisterer en reell veiledningsordning, og et formelt system rundt veiledningen er med på å skape gode rammer. Samtidig fremstår muligheter for lokal tilpasning av eiers veiledningsordning som et suksesskriterium. Antall nyutdannede ved den enkelte arbeidsplass kan ha betydning for hvordan veiledning kan og bør organiseres. Hvorvidt det er tilgang på kvalifiserte veiledere får betydning for organisering og gjennomføring av veiledningen, og også geografiske avstander og størrelse på enheter kan spille inn. Kontekster er ulike, og det er også nyutdannede. Store fylkeskommuner har andre behov enn små og oversiktlige kommuner. På noen arbeidsplasser finnes mange nyutdannede og egne veilederkorps, andre har sjelden nyutdannede og ingen interne med veiledningskompetanse. En veiledningsordning som er forankret hos eier, leder og veileder gir grunnlag for en planlagt, systematisk og strukturert veiledningsprosess for den nyutdannede. Det er imidlertid den nyutdannedes arbeidssituasjon som må avgjøre hva som er hensiktsmessige valg for den veiledningen som skjer.³⁷ Det kan være at nyutdannede har behov for andre tema i veiledningen enn hva som foreslås i eiers plan, det kan være at veiledningen foregår med en annen frekvens enn hva planen gir føringer for, etc.

At veiledningen er tilpasset de nyutdannedes behov synes å gjennomsyre alle de aktuelle casene. Dette er i tråd med forskning som viser at diskusjon knyttet til nyutdannedes nøkkeloppgaver har en sentral plass i veiledningen.³⁸ Forskning har videre vist at nyutdannede primært ønsker hjelp med praktiske og tekniske problem.³⁹ Denne støtten virker det som de nyutdannede i casene får, noe som kan bidra til å forklare at mange av informantene uttrykker at det er svært fornøyd

³² Jakkheln, 2011; Ødegård, 2011

³³ Bjerkholt, 2017

³⁴ Kemmis mfl., 2014

³⁵ Caspersen & Raaen, 2014

³⁶ Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson, 2009

³⁷ Hobson mfl., 2009

³⁸ Føinum, 2018

³⁹ Caspersen & Raaen, 2014

med veiledningen. Imidlertid fant Caspersen og Raaen⁴⁰ at nyutdannede ikke alltid klarer å artikulere behovene sine eller å gjøre bruk av hjelpen de blir tilbudt. Det er for eksempel ikke alltid så lett å spørre, når en ikke vet hva en skal spørre om.⁴¹ Dette gjør det desto viktigere med veiledere som har kunnskap om det å være nyutdannet. I tillegg viser casene at gruppeveiledning ofte gir innsikt i tema den nyutdannede ikke selv har meldt inn, men som viser seg å være nyttige.

Den tverrgående analysen viser at veiledningsordningen i casene er utformet på en rekke ulike måter der en tar hensyn til de mulighetene og begrensningene som finnes regionalt og lokalt. Dermed kan det være vanskelig å si at én ordning er bedre enn andre. Samtidig vet vi fra internasjonal forskning at det finnes noen anbefalte kriterier for god oppfølging. Her kan nevnes at det er avsatt tid, at veiledning foregår innenfor arbeidstiden og at det er faste møter samt mulighet for uformelle samtaler.⁴² Dette er kriterier som synes å være oppfylt i planene for veiledningsordningen i casene. Samtidig viser casene fra barnehager, at det kan være utfordrende å finne skjermet tid til veiledning. Videre anbefaler forskere at det også legges til rette for kollektive prosesser.⁴³ Både norske og internasjonale studier viser at interaksjon med kolleger og ledelse påvirker den nyes opplevelse av det helhetlige miljøet på skolen, og er avgjørende for om nye lærere blir i yrket.⁴⁴ Kollektive prosesser finner vi i noen av casene, og disse får da positiv omtale. Imidlertid, mens deltakere på noen arbeidsplasser er forpliktet til å delta på fellessamlinger, er det frivillig på andre. Der det er en plikt, legges det også bedre til rette for deltagelse.

Det som er uheldig, er dersom tilpasning til det lokale innebærer at nyutdannede får et dårlig tilbud. Det bør jobbes for å få nok kvalifiserte veiledere, for å finne gode ordninger på små arbeidsplasser eller når veiledningen kan gå på bekostning av tredjepart, som f.eks. barn i barnehagene.

2.5.3 Et system i samhandling

Uansett hvor god en ordning er, er det ikke nok med et formelt system.⁴⁵ Kvaliteten avhenger av menneskene i systemet og deres forståelse for hva god veiledning innebærer. Veiledning kan også fremme uheldig praksis eller oppleves som belastende for nyutdannet eller veileder dersom relasjonen ikke fungerer.⁴⁶ Den tverrgående caseanalysen viser at et system som samhandler i større grad vil innfri de nasjonale rammene, sammenlignet med en ad hoc løsninger som står og faller på én person. Videre vil et slikt system også gi grunnlag for synergieffekter ved å kunne tilby et bredere mangfold i veiledningsordningen. Ulike nivå i systemet kan avlaste hverandre ved at det tilbys noe veiledning lokalt på arbeidsplassen, noe regionalt i (fylkes-) kommunen, noe på tvers av (fylkes-)kommuner og noe i samarbeid med UH-sektoren. Casene fra barnehager viser nettopp hvordan arbeidsplassene samhandler med eiernivå og UH-sektor. Ved at nyutdannede nytilsatte lærere får delta i veiledningsaktiviteter på flere nivå i et system som samhandler, gis det mulighet for en mer komplett og mindre sårbar veiledningsordning.

Et bredt mangfold i veiledningsordningen er gjerne enda viktigere i lys av at den er toårig. Behovet for veiledning knyttet til egen lærerrolle, fag, didaktikk, elevsaker, m.m. fylles kanskje ikke av en og samme veileder. Oppfølging må derfor være mangfoldig.⁴⁷ Derfor er det interessant

⁴⁰ 2014

⁴¹ Smith, Ulvik & Helleve, 2013

⁴² Hobson mfl. 2009

⁴³ Bjerkholt, 2017; Caspersen & Raaen, 2014

⁴⁴ Pogodzinski, Youngs, Frank, & Beltman, 2012; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015

⁴⁵ Bullough, 2012; Martin & Rippon, 2005

⁴⁶ Bullough, 2012; Hobson mfl., 2009

⁴⁷ Bullough, 2012; Harrison, Dymoke & Pell, 2006

at mange skoleeiere tilbyr gruppeveiledning for nyutdannede på tvers av arbeidsplasser. De nyutdannede setter pris på den individuelle veiledningen som er tett koblet til egen praksis, men også på gruppeveiledning der de får innsikt i hva som skjer på andre arbeidsplasser og hva andre nyutdannede opplever. Forskning anbefaler hyppig kontakt med andre nye som i større grad kan forstå hverandre.⁴⁸

2.5.4 Kvalifiserte veiledere

Faglitteraturen understreker at veiledningsbegrepet er lite definert og at veiledning skal tjene ulike formål.⁴⁹ I Norge har en vært opptatt av at veiledning både skal støtte den nyutdannede, bidra til videre profesjonell utvikling og til at flere blir værende i yrket.⁵⁰ Den støttende funksjonen ser ut til å være sentral i alle casene. Noen eiere, ledere og veiledere har imidlertid ambisjoner utover det å hjelpe nyutdannede til å mestre det daglige. Det legges vekt på å utfordre og å stimulere til refleksjon og på den måten bidra til profesjonell utvikling.

Det er ikke lenger slik at lærere kan undervise som de selv ble undervist.⁵¹ Dermed er det heller ikke slik at det nødvendigvis er de erfarne lærerne som sitter inne med svarene, men at nyutdannede og erfarne kan gå veien sammen i møte med nye situasjoner. En slik innstilling kommer til uttrykk i casene når nyutdannede påpeker at gode veiledere vet forskjell på veiledning og rådgiving og når veiledere fremhever egen profesjonell utvikling i møte med nyutdannede.

De fleste veilederne i casene har formell veilederutdanning. Disse ser på veiledning som en viktig oppgave som krever kompetanse og stadig profesjonell utvikling. De verdsetter derfor samlinger også for veiledere. Det å veilede i profesjonen er noe annet enn å være lærer i skole eller barnehage.⁵² Kvaliteten på veiledningssamtaler er avhengig av veileders kunnskap om samtaler som fremmer profesjonell læring.⁵³ Veiledning er mer enn å være en god kollega.

Noe av det som vektlegges i veilederutdanninger er derfor å utvikle veileders analytiske evner og evne til å fremme refleksjon.⁵⁴ De nyutdannede i casene understreker betydningen av at veileder er en erfaren og samtidig åpen person som kan stimulere refleksjon. Veiledere trekker fram betydningen av at deres kompetanse verdsettes og at rollen gjøres attraktiv i form av økonomisk kompensasjon. Når veilederne uten formell kompetanse får gode tilbakemeldinger fra de nyutdannede, er det erfaring og personlig egnethet som vektlegges.

Selv om en veiledningsordning basert på personlig egnethet oppleves nyttig, blir kvaliteten på veiledningen i mindre grad sikret. Det er for eksempel grunn til å tro at veiledere med formell kompetanse er bedre i stand til å gjøre lokale tilpasninger av eiers veiledningsordning. Dette fordi veileder med formell veilederutdanning har et dypere kunnskapsgrunnlag for å gjøre tilpassede valg. Flere studier tyder på at utdannede veiledere har en annen forståelse for veiledning enn veiledere uten.⁵⁵ En review-studie knyttet til veilederutdanning, konkluderer med betydningen av en systematisk, langsiktig og forskningsinformert utdanning som utvikler veilederes selvforståelse av undervisning og veiledning.⁵⁶

⁴⁸ McCann & Johannessen, 2004

⁴⁹ Bullough, 2012; Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspors, & Edwards-Groves, 2014; Heikkinen, Wilkinson, Aspors, & Bristol, 2018

⁵⁰ KD, 2018

⁵¹ Hargreaves, 2000

⁵² Bullough, 2005

⁵³ Langdon, 2014; Worthy, 2005

⁵⁴ Aspors & Fransson, 2015

⁵⁵ Helleve & Ulvik, 2019; Ulvik & Sunde, 2013

⁵⁶ Aspors & Fransson, 2015

2.5.5 Barrierer

Det å ha felles tid er grunnleggende for god veiledning.⁵⁷ En barriere mange i casene peker på er nettopp utfordringer knyttet til felles tid for veileder og veisøker. Selv om tiden er timeplanfestet, kan det lett skje noe uforutsett. De nyutdannede som blir veiledet av ledere, fremhever nettopp deres fleksible tid som en fordel. Det er særlig veiledning som skjer ad hoc som lett kan rammes av uforutsette hendelser.

En barriere for at det eksisterer en reell veiledningsordning, ikke bare en plan om det, er videre at veiledningsaktiviteter kommer i konflikt med andre arbeidsoppgaver som kanskje fremstår som mer prekære. Særlig er dette synlig i barnehager hvor veiledning kan gå på bekostning av bemanningen på avdelingen når veiledningen foregår. I det daglige arbeidet er det ikke alltid det er forsvarlig å forlate barna for å gjennomføre veiledning, og det gir også større arbeidspress på de voksne som er igjen. Selv om veiledning av nyutdannede i barnehagen ikke *må* foregå som en avgrenset del av arbeidet med barna – den kan foregå som del av samarbeidet om arbeidet med barna på avdelingen, fremstår tid og handlingsrom for slik veiledning som mer kritisk i barnehager enn i grunn- og videregående skoler. Dette gjelder også tid til å kunne delta på eventuelle opplegg for nyutdannede regionalt på eiernivå.

En annen barriere er tilgang på kvalifiserte veiledere. I noen av casene mangler denne tilgangen på skolen eller i barnehagen. Dette medfører at leder gjennomfører veiledningen selv, for at den faktisk skal skje. Dette er frarådet i de nasjonale rammene så vel som i forskningslitteraturen.⁵⁸

Veiledning krever også økonomiske ressurser og prioritering av tid.⁵⁹ En vanlig utfordring er at det ikke er tilstrekkelig med tid til veiledningsaktivitetene innenfor rammene av lærernes arbeidsdag.⁶⁰ Casene viser at alle deltagerne er innforstått med behovet for oppfølging av nyutdannede lærere gjennom systematisk veiledning, men at tid og økonomi er begrensende faktorer. Et samhandlende miljø vil da stå sterkere ved at veiledningsordningen blir et «spleiselag» mellom flere aktører, både når det gjelder økonomiske ressurser og kompetanse.

2.6 Oppsummering

Caseundersøkelsen har gitt innsikt i hvordan veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere fungerer i praksis. Basert på et utvalg av åtte caser bestående av eier, leder, veileder og nyutdannet, finner vi at de nyutdannede er fornøyde med den veiledningen de har blitt tilbudt. Vi har også identifisert suksesskriterier og barrierer for at nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom tilbud om veiledning.⁶¹

Eksemplene viser at veiledningsordningen er utformet på en rekke ulike måter der det tas hensyn til de mulighetene og begrensningene som finnes regionalt og lokalt. De ulike lokale situasjonene viser at det er viktig med fleksibilitet. Likevel vil vi peke på det som fremstår som avgjørende suksesskriterier. Det synes sentralt at veiledningsordningen følger en plan som er forankret med ansvarsfordeling mellom eier, ledelse, veileder og nyutdannet. Videre må ordningen være bærekraftig og ikke hvile på enkeltpersoner. Den må kvalitetssikres gjennom jevnlig evaluering og oppjustering og ved å sørge for nødvendig veiledningskompetanse i organisasjonene. Veiledningsordningen må ikke bli for fasttømret, men være en ordning som impliserer stadig profesjonell utvikling for de involverte aktørene.

⁵⁷ Hobson mfl., 2009

⁵⁸ Hobson mfl., 2009; Lejonberg, 2018

⁵⁹ Aspfors & Bondas, 2013; Hobson & Maxwell, 2020

⁶⁰ Caspersen & Raaen, 2014; Hobson, mfl., 2009

⁶¹ KD, 2018

3. HVOR MANGE FÅR VEILEDNING?

Gjennom flere spørreundersøkelser har vi kartlagt omfanget av veiledning. Det har vi gjort ved å rette spørsmål til barnehageeiere og skoleeiere, styrere og ledere, samt nyutdannede nytilsatte lærere.

For å få mer kjennskap til hvilke barnehager, skoler og kommuner de nyutdannede nytilsatte lærerne er tilknyttet, endret vi i 2020 design for å nå denne målgruppen fra å benytte Utdanningsforbundet og Norsk Lektorlag sine medlemslister til å rekruttere nyutdannede nytilsatte lærere. Denne endringen har medført at resultatene ikke kan sammenlignes direkte. Les mer om endringene i undersøkelsesdesignet i metodekapitlet (kapittel 9).

Vi har gjennomført analyser for å undersøke karakteristikker av eiere, barnehager og skoler hvor vi har svar fra nyutdannede nytilsatte lærere og sammenlignet dem med eiere, barnehager og skoler som vi ikke har svar fra i 2020 (se vedlegg 2 til rapporten). Resultatene fra disse analysene viser at vi har en overrepresentasjon av nyutdannede nytilsatte lærere som er tilknyttet barnehager/skoler som har veiledning for alle nytilsatte, er offentlige institusjoner og har flere barn/elever enn gjennomsnittet. Vi har også en overrepresentasjon av nytilsatte som tilhører grunnskoleeiere som har mottatt tilskudd til veiledning. Resultatene fra 2020 er derfor ikke representative for alle nyutdannede nytilsatte lærere, må derfor tolkes i denne sammenheng.

3.1 Mottar de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?

Flertallet av barnehageeierne, skoleeierne, styrerne og lederne som har besvart spørreundersøkelsene i evalueringen oppgir at de har nyutdannede nytilsatte lærere i sin/sine skoler. Det er mindre vanlig med nyutdannede nytilsatte lærere i barnehagen enn i skolen, noe som kan henge sammen med størrelsen på enhetene.

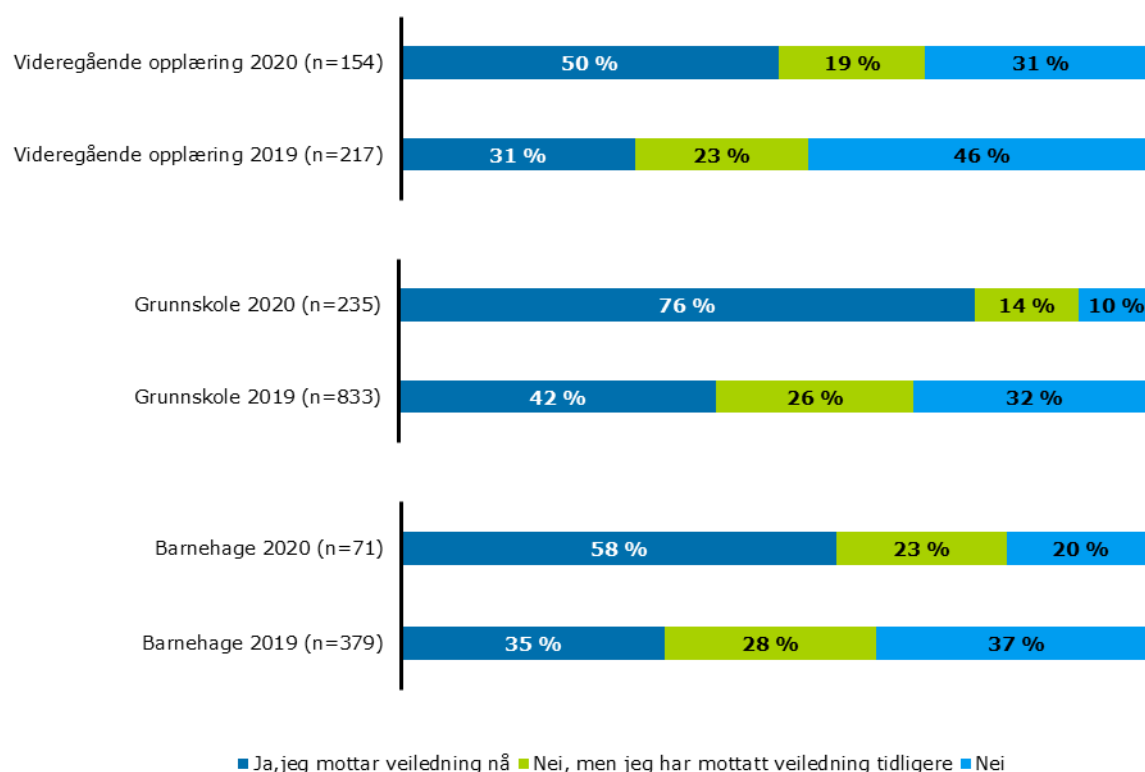
Vi har spurt de nyutdannede nytilsatte lærerne om de mottar veiledning slik den er definert i prinsippene: «en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe».⁶² Blant lærerne i målgruppen oppga om lag 54 prosent av lærerne i videregående at de mottar eller har mottatt veiledning (se figur 3-1) i 2019. Tilsvarende tall for grunnskolen og barnehagen var henholdsvis 68 og 63 prosent i 2019.

Resultatene fra spørreundersøkelsen i 2020 viser at andelen lærere som oppgir å ha mottatt eller mottar veiledning har gått opp for både barnehage, grunnskole og videregående skole. Resultatene fra spørreundersøkelsen i 2020 viser at 80 prosent av lærerne i barnehage oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning, det samme gjelder 90 prosent av lærerne i grunnskolen og 69 prosent av lærerne i videregående opplæring. Men det er usikkerhet knyttet til resultatene. Endringen kan ha sammenheng med endring i undersøkelsesdesignet som nevnt innledningsvis, og forskjellene må derfor ikke sammenlignes direkte. Likefult tyder resultatene på at omfanget av veiledningen har økt det siste året.

Det er en høyere andel lærere i grunnskolen som mottar eller har mottatt veiledning når vi sammenligner med barnehage og videregående opplæring. Dette ser vi både i resultatene fra 2020 og 2019.

⁶² Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6

Figur 3-1: I hvilket omfang de nyutdannede nytilsatte lærerne får veiledning (prosent). Mottar du eller har du mottatt veiledning?



Om lag én av fire av lærerne svarte i 2019 at de ikke fikk veiledning da, men at de har mottatt veiledning tidligere. De fleste av disse begynte som lærere og fullførte lærerutdanningen i løpet av 2018. Dette kan bety at de fikk veiledning det første året de jobbet som lærer, men at veiledningen ikke ble videreført det andre året i læreryrket.

Det finnes imidlertid også noen lærere (44 av 1 429) som fullførte utdanningen sin i 2019, som oppgir at de har mottatt veiledning tidligere. Det kan derfor hende at disse lærerne ikke viser til veiledning i den forståelsen som er lagt til grunn i nye prinsipper, men til andre former for veiledning de har mottatt, for eksempel introduksjonsprogrammer for nye lærere eller at de har fått oppnevnt en veileder. Dette kan også være tilfelle for de øvrige lærerne slik at andelen som mottar veiledning slik det er definert i prinsippene, i realiteten er lavere.

Sammenlignet med evalueringen i 2016, hvor omfang ble kartlagt ut fra samme utvalg som i 2019, kan vi si at det har vært en økning i andelen nyutdannede nytilsatte lærere som mottar eller har mottatt veiledning.⁶³ I barnehagen har andelen økt fra 55 til 63 prosent, mens det i skolen (grunnskole og videregående samlet) har økt fra 61 til 65 prosent.⁶⁴ At de nye prinsippene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere også gjelder for midlertidig ansatte, kan ha bidratt til en økning i antallet/andelen som får veiledning. Denne økningen kommer også til tross for at det i prinsippene og forpliktelsene for god veiledning har blitt strammet inn på hvilke aktiviteter som skal regnes som veiledning.

⁶³ Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*

⁶⁴ Egne beregninger som ikke er vist i figur 3-1.

3.2 I hvilket omfang har eierne, barnehagene og skolene en veiledningsordning?

Vi har spurt barnehageeierne, skoleeierne, styrerne og skolelederne om de har en veiledningsordning slik den er definert i Utdanningsdirektoratets veileder: «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler.»

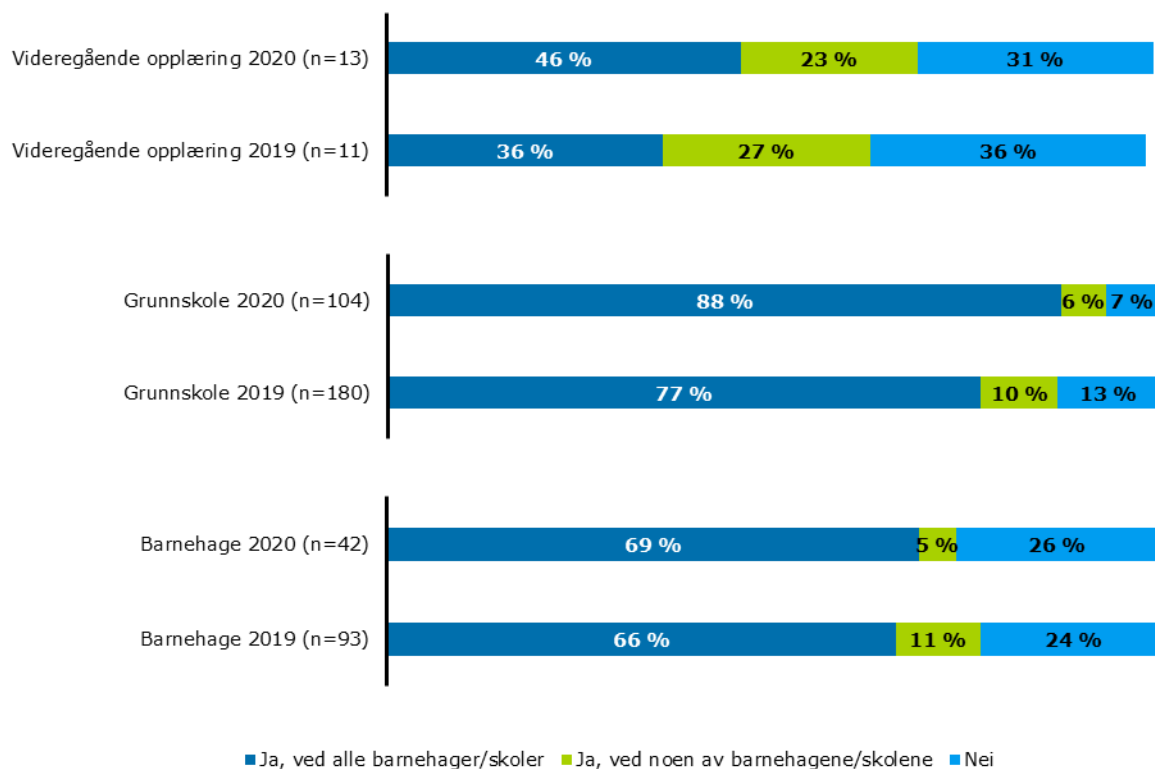
Figur 3-2 viser at 87 prosent av grunnskoleeierne har en veiledningsordning ved noen eller alle sine skoler i 2019, mens 94 prosent oppgir dette i 2020. Tilsvarende andeler for barnehagen er 77 prosent i 2019 og 74 prosent i 2020. Det er kun 11 eiere i videregående opplæring som besvarte dette spørsmålet i 2019 og 13 i 2020. 8 av 13 eiere rapporterer at de har en veiledningsordning i 2020.

Halvparten av barnehagene og skolene som ikke har en veiledningsordning har samtidig rapportert at de ikke har noen nyutdannede nytilsatte lærere inneværende skoleår. Dette gjelder både 2019 og 2020-resultatene.⁶⁵

Andelen av eierne som har veiledningsordning ved *alle* sine barnehager/skoler varierer en del mellom nivåene i utdanningsløpet. Henholdsvis 69 og 88 prosent av eierne av barnehager og grunnskoler har veiledningsordning ved alle sine barnehager i 2020. 5 av de 13 eierne i videregående opplæring har veiledningsordning ved alle sine skoler i 2020.

Samlet sett tyder resultatene på at det er flere eiere som har veiledningsordningen for alle barnehager/skoler i 2020, sammenlignet med 2019.

Figur 3-2: Omfang av veiledningsordninger hos barnehage- og skoleeierne (prosent). Har barnehage-/skoleeier en veiledningsordning for nyutdannede nytilsatte lærere ved sin(e) barnehage(r)/skole(r)?



⁶⁵ Egne analyser som ikke er vist i figur 3-2.

En kartlegging i 2017 viste at 86 prosent av kommunene og 100 prosent av fylkeskommunene hadde en veiledningsordning ved en eller flere av sine skoler.⁶⁶ Denne kartleggingen inkluderte ikke private eiere. Dersom vi ekskluderer private eiere fra tallene i figur 3-2, blir prosentandelen grunnskoleeiere med veiledningsordning på 94 i 2020 og 87 i 2019.⁶⁷ 5 av de 6 fylkeskommunene som har besvart denne spørreundersøkelsen har en veiledningsordning, noe som tilsvarer 88 prosent.⁶⁸ Andelen eiere med veiledningsordning er med andre ord noe høyere for grunnskolen og noe lavere for videregående enn vi så i kartlegging i 2017. Avviket for fylkeskommunalt nivå skyldes at én fylkeskommune i denne undersøkelsen har rapportert at de ikke har noen veiledningsordning. Det er hensiktsmessig å bemerke at det siden forrige måling er gjort en presisering av hva som kreves for å kalle noe en veiledningsordning.

Når vi spør barnehagestyrere og skoleledere finner vi også at majoriteten har en veiledningsordning. Henholdsvis 71, 81 og 76 prosent av styrerne i barnehager, lederne i grunnskolen og lederne i videregående oppgir at eierne har en veiledningsordning i 2020. Av disse er henholdsvis 86, 86 og 69 prosent omfattet av ordningen. Andelen styrere og ledere som oppgir dette har økt noe fra 2019 til 2020.

Vi har stilt eiere, styrere og skoleledere som ikke har en veiledningsordning et åpent spørsmål om hvordan de organiserer veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere. Tekstboks 3-1 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet basert på svar fra undersøkelsene i både 2019 og 2020.

Tekstboks 3-1: Hvordan organiseres veiledningen der hvor det ikke er noen veiledningsordning?

Eiere som ikke har veiledningsordning organiserer veiledningen gjennom mentorordninger og erfarne ansatte i skole og barnehage. I skolesammenheng har rektor ofte ansvar for oppfølging. Noen nyutdannede får tilbud om å delta i en ordning i regi av fylkesmannen.

Når **lederne** blir spurt hvordan veiledningen organiseres utenom en veiledningsordning er det mange som svarer at dette ofte skjer underveis i hverdagen gjennom mentorordninger eller andre kollegiale veiledninger.

«I enkelte tilfeller får nyansatte en mentor i kollegiet. Ellers er erfaringen at mange ansatte stiller opp og bistår nyansatte, noe som gjør at behovet for en egen veiledningsordning ikke ses på som nødvendig».

Flere trekker også frem at avdelingsledere, rektorer, styrere og pedagogiske ledere er de som har ansvar for å gi veiledning.

Note: Resultater fra spørreundersøkelsene 2019 og 2020

Det er obligatorisk for nyutdannede nytilsatte lærere å delta i veiledning hos 94 prosent av grunnskoleeierne og 81 prosent av barnehageeiere i 2020. Det er noe høyere enn i 2019. Da var det obligatorisk for nyutdannede nytilsatte lærere å delta i veiledningen hos 89 prosent av grunnskoleeierne og 76 prosent av barnehageeierne. 5 av 9 eiere i videregående opplæring rapporterer at det hos dem er obligatorisk for nyutdannede å delta i veiledning i 2020.

⁶⁶ NIFU (2018). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere*

⁶⁷ Det er få private eiere som har gjennomført undersøkelsen i 2020, derfor er andelen som er regnet uten disse omtrent lik som når vi inkluderer alle eiere.

⁶⁸ Egne beregninger som ikke er vist i figur 3-2.

Også et flertall av styrerne og skolelederne rapporterer at det er obligatorisk for nyutdannede nytilsatte lærere å delta i veiledning. Henholdsvis 88 prosent av barnehagestyrerne, 86 prosent av grunnskolelederne og 79 prosent av ledere i videregående opplæring rapporterer dette i 2020. I barnehager og skoler som ikke har en obligatorisk deltakelse i veiledning, deltar mellom 8 og 9 av 10 nyutdannede nytilsatte lærere i veiledning.

I casestudien har alle de involverte skoleeierne en veiledningsordning. Det er imidlertid ikke alle caseskolene som har kjennskap til skoleeiers veiledningsplan eller som har en egen veiledningsordning lokalt. I ett av casene er heller ikke skoleeiers veiledningsplan oppdatert på flere år. Fem av de åtte casene følger de nasjonale retningslinjene for veiledning, og har en oppdatert veiledningsplan både på (fylkes-)kommunenivå og i skole/barnehage. I disse casene er veiledningen en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gis både individuelt og i gruppe.

De tre caseskolene som ikke har veiledningsplan, har til felles at de har mindre kontakt med skoleeier enn de øvrige caseskolene og -barnehagene. Ved to av de tre casene mangler caseskolene kjennskap til den overordnede (fylkes-)kommunale planen. Ingen av de tre casene har obligatorisk deltakelse på de deler av veiledningsaktiviteten som foregår i kommunen, og hverken veileder eller nytilsatte i casene har deltatt på tilbud knyttet til veiledning på eiernivå. Ved ett av casene er det heller ingen tilbud/aktivitet knyttet til veiledning i regi av skoleeier utover veiledningsplanen. Caseskolene i de tre casene har likevel veiledning av nytilsatte nyutdannede, men denne er ikke i tråd med de nasjonale retningslinjene; blant annet bærer den preg av å være mer ad hoc enn ved de øvrige casene, og skolene mangler en forankret og tydelig plan for veiledningen. Til tross for dette forteller de nyutdannede ved de tre caseskolene at de er godt fornøyde med veiledningen de har fått, og ser ikke ut til å savne noe. Det er imidlertid uklart om de selv har tilstrekkelig kjennskap til hva veiledning i tråd med de nasjonale retningslinjene vil innebære.

3.3 Når veiledning ikke forekommer

Som vist i kapittel 3.1 og 3.2 har ikke alle eiere og ledere etablert veiledningsordninger, og ikke alle nyutdannede lærere mottar veiledning. Vi har undersøkt om eiere, styrere og ledere har planer om å etablere veiledningsordninger. Videre har vi undersøkt om, og hvordan nyutdannede nytilsatte lærere har blitt informert om mulighetene for veiledning, og om de selv har etterspurt veiledning. I det følgende presenteres resultater fra spørreundersøkelsene gjennomført i 2020 og 2019. Vi redegjør også for funn fra casene der disse er relevante.

3.3.1 Har eierne, styrerne og skolelederne planer om å etablere veiledningsordninger?

Barnehage- og skoleeierne som ikke har en veiledningsordning, har i varierende grad konkrete planer om å sette i gang veiledningsordninger for barnehagene og skolene som ikke allerede har dette. 2 av 13 av barnehageeierne og 7 av 15 av grunnskoleeierne som ikke har ordning i 2020, har slike planer. Det er 7 eiere i videregående opplæring som har rapportert at de ikke har en veiledningsordning for alle sine skoler i 2020, og fire av disse har planer om å etablere en slik ordning.

Blant styrerne og skolelederne som ikke har en veiledningsordning i sin barnehage/skole, varierer andelen som har konkrete planer om å etablere en veiledningsordninger i sin barnehage/skole fra 23 prosent i videregående, til 27 prosent i barnehagen 33 prosent i grunnskolen i 2019. Styrere og leder ble ikke stilt dette spørsmålet i 2020.

Omtrent alle eierne, styrerne og skolelederne som oppga at de hadde planer om å etablere en veiledningsordning i 2019, rapporterte at de hadde planer om å komme i gang med veiledningsordningen innen høsten 2020. Resultatene fra undersøkelsen i 2020 viser at det er høyere andel eiere som rapporterte at de har en veiledningsordning i 2020 enn i 2019. Det kan derfor tyde på at planen om å komme i gang har blitt gjennomført blant flere av eierne.

3.3.2 Hvilke hindre er det i å få på plass en veiledningsordning?

På spørsmål om i hvilken grad ulike elementer oppleves som hinder for å få på plass en veiledningsordning, svarer skole- og barnehageeierne noe ulikt. I barnehagen er det størst utfordringer med kapasitet/ressurser og samarbeid med universitets- eller høyskolemiljøene. I grunnskolen er det størst utfordringer med tilgangen på lærere med veilederkompetanse og kapasitet/ressurser. I videregående opplæring oppgis samarbeid med universitets- eller høyskolemiljøene som den største utfordringen. Dette fremkommer av resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 og i 2020. Basert på de åpne svarene i undersøkelsen fremkommer det at eierne opplever både økonomi og tid som utfordrerne.

Ingen av informantene i casestudien omtaler i noen særlig grad hindre som står i veien for å få på plass en veiledningsordning, men heller om hva som kan gjøre det vanskelig å gjennomføre veiledning i tråd med egen veiledningsplan. Årsaken til denne distinksjonen har sammenheng med at alle på eiernivå har en veiledningsplan, samt at de enkelte caseskoler og -barnehager selv opplever å ha god kontroll på veiledningen, til tross for at den ved tre av casene hverken følger en overordnet eller lokalt forankret plan.

Gjennom analyser av det kvalitative datamaterialet fra casestudien kan vi trekke noen slutninger knyttet til hvilke elementer som kan være til hinder for å få på plass en veiledningsordning. Først, og mest nærliggende finner vi at informantene i casene har noe ulike forståelser for hva veiledning innebærer. Dersom man ikke er klar over de nasjonale føringene, eller ikke opplever at det er nødvendig med en overordnet veiledningsordning, vil dette heller ikke prioriteres. Det er også et hinder dersom skoleeier mangler en tydelig rollefordeling knyttet til ansvar for veiledning og for nytilsatte. En overordnet veiledningsplan hos skoleeier som ikke er tilstrekkelig formidlet til tilhørende skoler og barnehager kan også være en utfordring, også dersom det oppleves som frivillig å forankre og benytte planen lokalt.

Også på styrer- og ledernivå skårer kapasitet/ressurser høyt på alle nivåene i utdanningsløpet som et hinder for å få til en veiledningsordning, mens tilgang til lærere med veilederkompetanse i stor grad oppleves som et hinder for å få på plass en veiledningsordning i grunnskolen. Som vist i tekstboks 3-1 forstås kapasitet/ressurser her som både økonomi og tid.

Vi har stilt styrerne og skolelederne et åpent spørsmål om det finnes andre elementer enn de vi har spurt om, som er til hinder for å få på plass en veiledningsordning. Tekstboks 3-2 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

Tekstboks 3-2: Hvilke andre hindre for å få på plass en veiledningsordning finnes?

Styrere og skoleledere har vurdert om det finnes andre elementer som i stor eller svært stor grad er til hinder for å få på plass en veiledningsordning. Noe av det som trekkes frem er at man benytter egne ordninger, det er for få ansatte med veilederkompetanse, at veiledningen ikke er satt i system og at det mangler finansiering og tid. I 2020 har koronasituasjonen også påvirket evnen til å få på plass en veiledningsordning.

«Det er få lærere som skaffer seg veiledningskompetanse. De fleste som tar videreutdanning velger norsk, regning, engelsk eller ikt. Veiledning kommer langt ned på lista så det kommer få nye med veiledningskompetanse.»

«Vi har hatt veiledning på egen skole da vi selv har mentor, men det er laget et opplegg som skal komme i gang på kommunalt nivå nå og det er bra.»

«Veiledningsopplegget som vi har mulighet til å delta på i kommunen er dessverre for dyrt for oss i en tid der budsjett skrapes for å finansiere bemanningsnorm.»

«En uformell og dagligdags veiledning skjer daglig i avdelingene, men å få tid til veiledning av de ansatte og dermed forlate avdelingen for en tid, byr på utfordringer (...) Pedagogene har tid borte fra avdelingen ukentlig; møter, ubunden tid ol., som jeg erfarer gir disse et dilemma for om man har samvittighet til å f.eks. levne 2 kolleger med ansvar for 18 4/5 åringer (...) i lengden vil det føre til et svekket tilbud i barnehagene, når hverken pedagogen eller assistenten føler at de har tid til å utføre sitt virke så godt som de selv ønsker.»

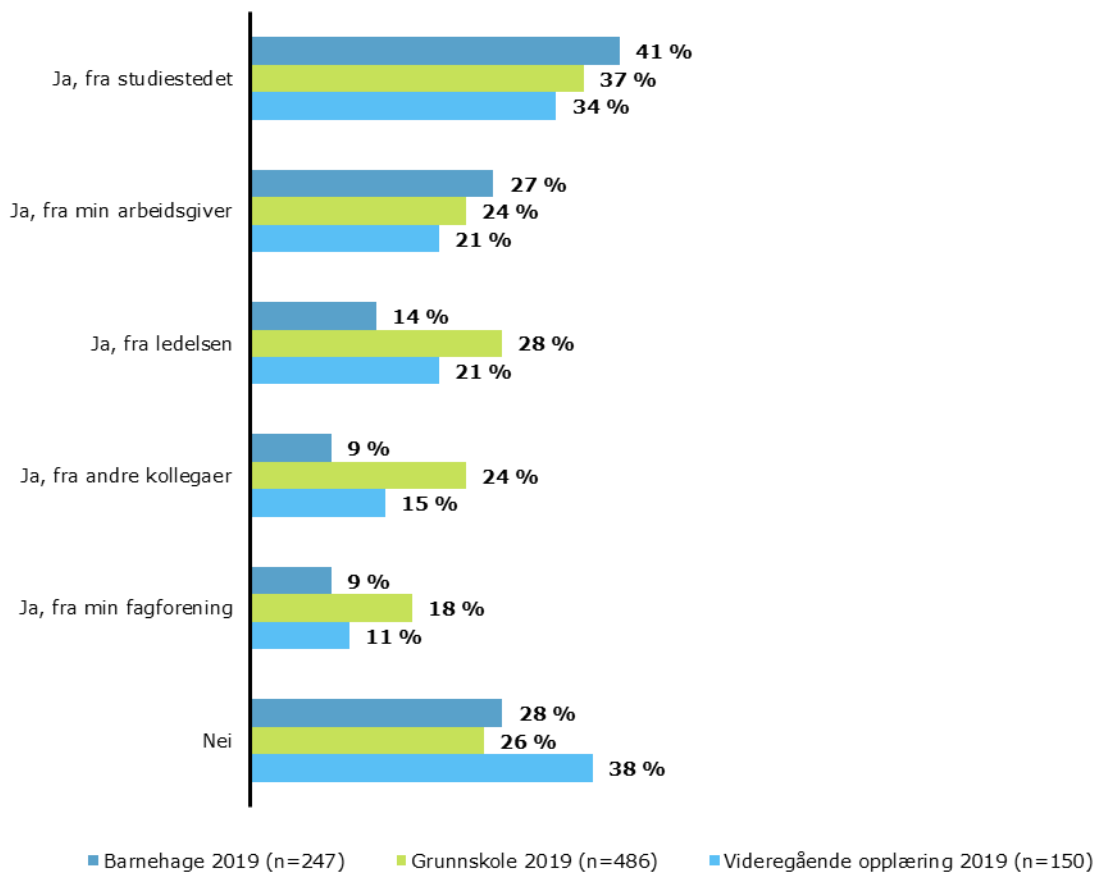
Note: Resultater fra spørreundersøkelsene 2019 og 2020

3.3.3 Har lærerne mottatt informasjon om veiledning?

I spørreundersøkelsene har vi undersøkt om de nyutdannede nytilsatte lærerne som ikke mottar veiledning har fått informasjon om mulighetene for å få veiledning. Litt mer enn én av fire av de nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagen og grunnskolen oppgir at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning i 2019. Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne i videregående opplæring er tilsvarende andel hele 38 prosent.

Andelen lærere som oppgir å ikke motta eller har mottatt veiledning var liten i 2020-undersøkelsen, og resultatene er ikke gjengitt i figuren grunnet usikkerhet. Tendensen i svarende er midlertid den samme som for 2019-kartlegging og som illustreres med figur 3-3.

Figur 3-3: I hvilken grad de nyutdannede nytilsatte lærerne som ikke får veiledning har fått informasjon om mulighetene for å få veiledning (prosent). Har du fått informasjon om mulighetene for nyutdannede nytilsatte til å få veiledning?



Note: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere i 2019.

Den vanligste kilden til informasjon om veiledning er studiestedet (én av tre har fått informasjon fra studiestedet). Om lag én av fire har fått informasjon fra arbeidsgiver og/eller sin leder. Unntaket er i barnehagen hvor kun 14 prosent av lærerne som ikke mottar veiledning har fått informasjon om dette fra ledelsen i barnehagen.

Vi har stilt nyutdannede nytilsatte lærere et åpent spørsmål om andre kilder til informasjon om veiledning. Tekstboks 3-3 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet og rapporteringen i 2019. Spørsmålet ble ikke stilt i 2020-undersøkelsen.

Tekstboks 3-3: Hvilke andre kilder til informasjon om veiledning har de nyutdannede nytilsatte lærerne?

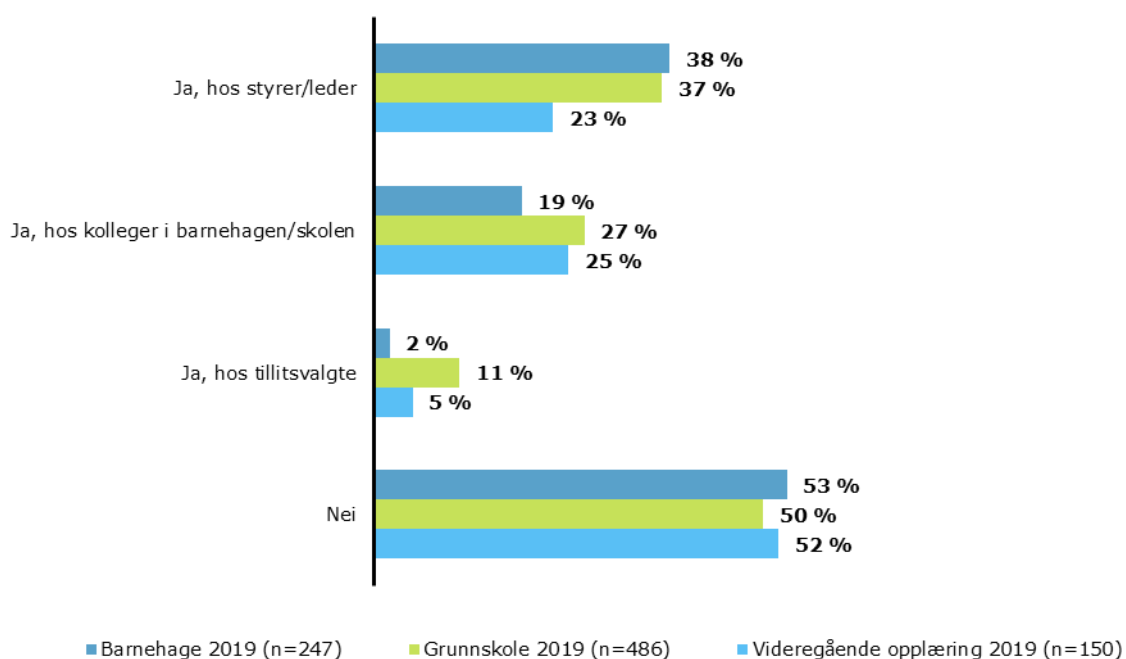
Det varierer hvordan lærerne har fått informasjon om mulighetene for å få veiledning. Mange har fått informasjon om veiledning gjennom eget nettverk som venner, familie og medstudenter. Flere har selv funnet informasjon om veiledningsordningen ved å spørre på arbeidsplassen, søke på nettet og lese fagblader og stortingsmeldinger. Andre har hørt om dette via kurs for nyutdannede, fra tidligere arbeidsplasser eller av lederen/veilederen sin.

3.3.4 Har lærerne etterspurt veiledning?

I underkant av halvparten av de nyutdannede nytilsatte lærerne som ikke mottar veiledning har etterspurt veiledning. Dette gjelder på alle trinn. I skolen er det vanligst å rette forespørsel om veiledning til skoleleder, mens det i barnehagen er vanligst å spørre kolleger. Det er relativt uvanlig for lærerne å etterspørre veiledning hos tillitsvalgte.

Andelen lærere som oppgir å ikke motta eller har mottatt veiledning var liten i 2020-kartleggingen, og resultatene er av den grunn ikke gjengitt i figuren. Tendensen i svarende er den samme som for 2019-kartlegging og som illustreres med figur 3-4.

Figur 3-4: I hvilken grad de nyutdannede nytilsatte lærerne som ikke får veiledning har etterspurt veiledning (prosent). Har du etterspurt veiledning?



Note: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere i 2019.

3.4 Oppsummering av resultater knyttet til andel nyutdannede som mottar veiledning

Til tross for usikkerhet knyttet til resultatene om hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere som får veiledning, er det en tendens i datamaterialet som peker i retning av at det er flere nyutdannede som får veiledning enn før. Dette når vi ser resultater fra de ulike aktørene under ett. Resultatene viser også en tendens til at det er en høyere andel nyutdannede lærere som mottar eller har mottatt veiledning i grunnskolen, sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og videregående opplæring.

Det er særlig usikkerhet knyttet til resultatene fra de nyutdannede nytilsatte lærerne, fordi vi har en overrepresentasjon av nyutdannede nytilsatte lærere som tilhører barnehager og skoler med veiledningsordning og videre eiere som har mottatt tilskudd for veiledning av nyutdannede i grunnskolen. Blant lærerne som har svart på undersøkelsen i 2020 er det en høyere andel som oppgir at de har eller har mottatt veiledning enn det vi så i rapporteringen i 2019. Men svarene kan ikke sammenlignes direkte, og andelen lærere som oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning i 2020 svarer ikke for alle nyutdannede nytilsatte lærere.

Som redegjort for i delrapporten har vi tidligere sett en økning i andel lærere som mottar veiledning fra målingen gjennomføring i 2016 til målingen gjennomført i 2019. Disse målingene ble gjennomført med samme utvalg og kan i støtte grad sammenlignes.

Selv om resultatene tyder på at det er flere lærere som mottar veiledning nå enn tidligere, er det fortsatt en vesentlig andel nyutdannede nytilsatte lærere som ikke mottar eller har mottatt veiledning. Litt mer enn én av fire av de nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagen og grunnskolen oppgir at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning.

Langt de fleste barnehage- og grunnskoleeierne som har besvart spørreundersøkelsene oppgir at de har en veiledningsordning. Det gjelder også flertallet av eierne av videregående opplæring. Andelene som oppgir at de har en veiledningsordning er høyere i 2020 enn i 2019. Det gjelder alle nivåene i utdanningsforløpet.

Kapasitet og eller ressurser forstått som tid og økonomi, oppgis av både eiere, barnehagestyrere og skoleledere som det største hinderet for å få på plass en veiledningsordning blant dem som ikke har det. Gjennom casene finner vi videre at informantene har noe ulike forståelser for hva veiledning innebærer. Det vil være en utfordring dersom eiere, styrere og ledere ikke er klar over de nasjonale føringene, eller ikke opplever at det er nødvendig med en overordnet veiledningsordning. Da vil dette heller ikke prioriteres. Det er også et hinder dersom skoleeier mangler en tydelig rollefordeling knyttet til ansvar for veiledning og for nytilsatte. En overordnet veiledningsplan hos skoleeier som ikke er tilstrekkelig formidlet til tilhørende skoler og barnehager kan også være en utfordring, også dersom det oppleves som frivillig å forankre og benytte planen lokalt.

4. ORGANISERING OG RAMMEBETINGELSER

Veiledning er en form for profesjonell støtte som gir nyutdannede nytilsatte lærere øremerket tid til å reflektere over egne erfaringer, samt støtte og avlastning i arbeidet.⁶⁹ Forskning understreker at skoler som arbeidsgivere, bør vise omsorg for sine nytilsatte og da er det viktig at ledelsen tar ansvar for å skape gode betingelser for et godt sosialt og samarbeidende klima.⁷⁰

En forutsetning for god veiledning er at skoleeier har utarbeidet tydelige rammer og systemer som tilrettelegger for dette. Dette handler blant annet om å tilrettelegge for samarbeid med universitets- og høyskolesektoren og å inkludere veilederkompetanse i skolenes og barnehagens kompetanseplan. I evalueringen har det vært viktig å kartlegge nettopp hvordan det praktisk legges til rette for veiledningen i skole og barnehage, samt om og på hvilken måte skoleeier og skoleledelsen er involvert i dette. Det handler også om hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere hver veileder har ansvar for og hvor mye tid som er satt av på arbeidsplanen. Videre handler det om de strukturelle rammene for veiledningen: *er det laget en plan for hvor, hvordan og når veiledningen skal skje? Og hva har de ulike aktørene (skoleeier, skoleledelse, veileder og nyutdannet) ansvar for når det gjelder planlegging, gjennomføring og innhold i veiledningen?*

4.1 Hvordan er veiledningen forankret?

Utdanningsdirektoratets veileder trekker frem god forankring hos eier, styrer og rektor som et kjennetegn ved gode veiledningsordninger.⁷¹ Figur 4-1 og 4-2 viser hvordan eiere, styrere og skoleledere har vurdert tre påstander om samarbeid og forankring av veiledningsordningen i spørreundersøkelsene fra 2019 og 2020.

Resultatene fra spørreundersøkelsene tyder på at på alle tre nivå av utdanningsløpet er eierne i gjennomsnitt til dels enig i at veiledningsordningen er godt forankret hos styrer/skoleleder. Eierne svare i gjennomsnitt over fire på en skala fra 1 til 5, hvor 1 betyr svært uenig og 5 betyr svært enig. Også styrerne og skolelederne er i gjennomsnitt enig i at veiledningsordningen er godt forankret med eier, jf. figur 4-2. Det er med andre ord stor grad av enighet mellom eier- og ledernivået i at veiledningsordningen er forankret på begge nivåene.

Videre rapporterer både eier- og ledernivået at det i stor grad er enighet mellom eiere, styrere/skoleledere og veiledere om hvordan veiledningen skal organiseres. Både resultatene fra 2019 og 2020 tyder på dette.

Når eierne, styrerne og skolelederne tar stilling til om de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole svarer disse respondentgruppene noe mer moderat, sammenlignet med påstanden om forankring. 1 av 3 barnehageeierne og 1 av 3 grunnskoleeierne er helt eller delvis enig i at de har et tett og forpliktende samarbeid med UH-sektoren i 2020. Samme andel oppgir hverken eller på påstanden og den siste tredjedelen svarer helt eller delvis uenig på påstanden om samarbeid med universitet eller høyskolesektoren om veiledning. Det er kun ni eiere av videregående opplæring som har besvart undersøkelsen, blant disse oppgir tre at de er helt eller delvis enig at de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskolen.

Det er en høyere andel styrere og skoleledere som oppgir at de har et tett og forpliktende samarbeid enn blant eierne, skjønt det er noe variasjon mellom de ulike nivåene i

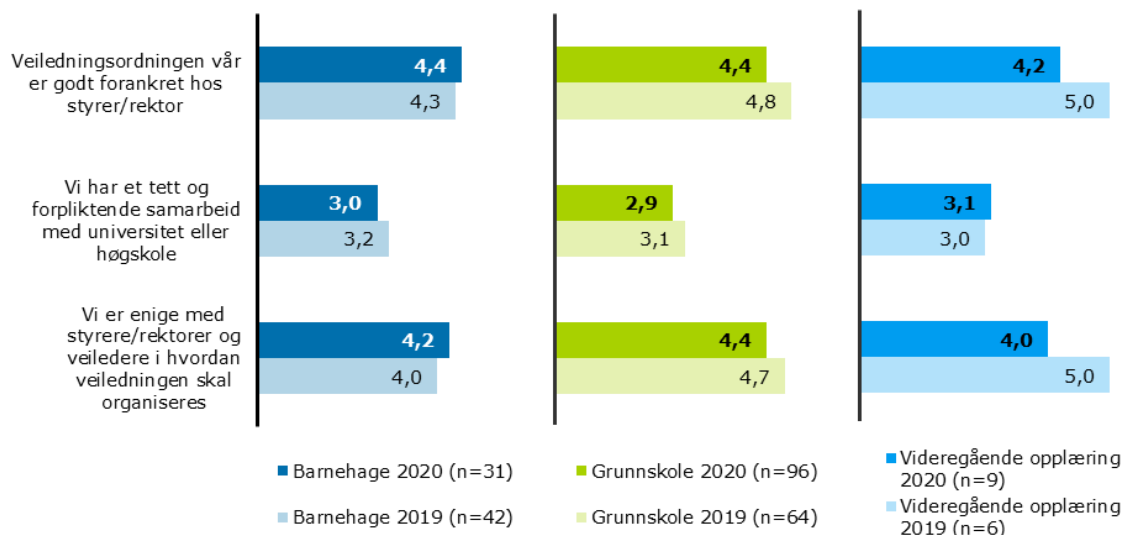
⁶⁹ Aspfors & Bondas, 2013; Caspersen & Raaen, 2014; Hobson, mfl., 2009

⁷⁰ Aspfors & Bondas, 2013

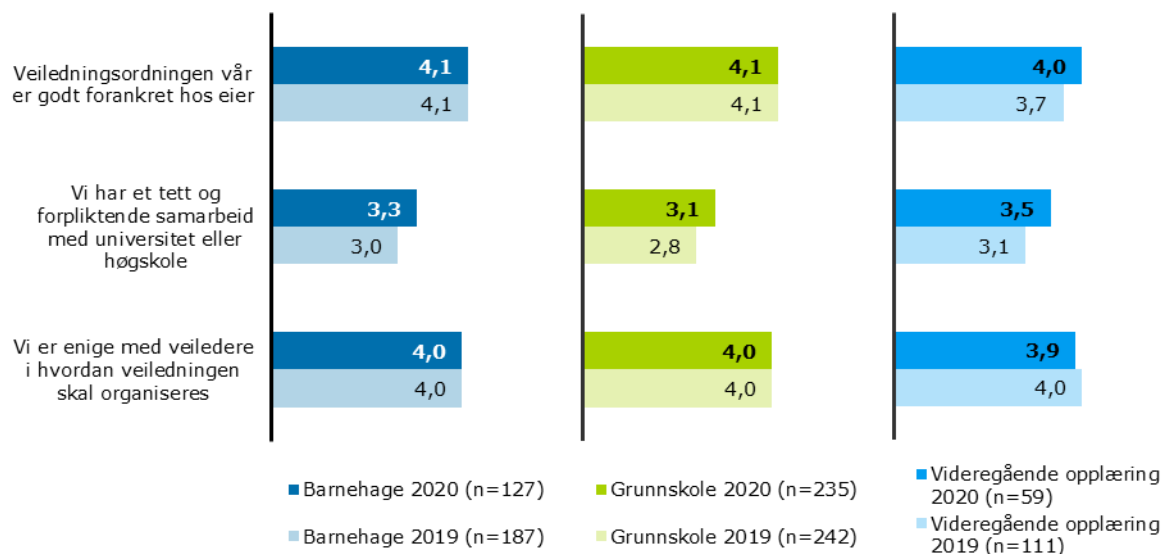
⁷¹ Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

utdanningsløpet. 37 prosent av barnehagestyrerne, 42 prosent av grunnskolelederne og 53 prosent av skoleledere ved videregående opplæring oppgir dette i spørreundersøkelsen i 2020.

Figur 4-1: Barnehage- og skoleeierne vurdering av forankring av veiledningen. Hvor enig er du i følgende påstander...?



Figur 4-2: Styreerne og skoleledernes vurdering av forankring av veiledningen. Hvor enig er du i følgende påstander...?



I casestudiene finner vi at veiledningsordningen er forankret på eiernivå, og de fleste skole-/barnehageeierne har ansatte med særlig ansvar for veiledning. Men, som nevnt i kapittel 3.3., er det ikke alle eierne i casene som har oversikt over hvordan eller hvorvidt veiledningsordningen er forankret på skolene/barnehagene. Tre av caseskolene følger ingen overordnet plan for veiledningen.

4.2 Eiere, ledes og veilederes bidrag til veiledningsordningen

Utdanningsdirektoratets veileder trekker frem rolle- og ansvarsavklaring som et kjennetegn på gode veiledningsordninger.⁷² Videre gir veilederen eksempler på hvilke ansvarsområder de ulike aktørene kan ha.⁷³ Vi har kartlagt barnehage- og skoleeieres, styreres/skolelederens og veilederens vurdering av i hvilken grad de bidrar til å oppfylle ansvarsområdene, med utgangspunkt i slik de er definert av Utdanningsdirektoratet.

4.2.1 Barnehage- og skoleeieres bidrag

Barnehage- og grunnskoleeierne er relativt samkjørte i sine vurderinger av i hvilken grad de bidrar til å gjennomføre ulike aktiviteter og dermed oppfylle ulike ansvarsområder. Det fremkommer av resultatene fra spørreundersøkelsene.⁷⁴ På spørsmål om hvilke bidrag eierne har i forbindelse med veiledningen, ser vi av resultatene at flertallet av eierne har et ansvar i å vurdere hvem som skal omfattes av ordningen, kartlegge veiledningsbehovet i egen kommune/skoler og kartlegge tilgjengelig veilederkompetanse i egen organisasjon. Dette samsvarer med 2019-resultatene. Det er kun ni eiere i videregående opplæring som har besvart disse spørsmålene og de skårer noe lavere enn barnehage- og grunnskoleeierne.

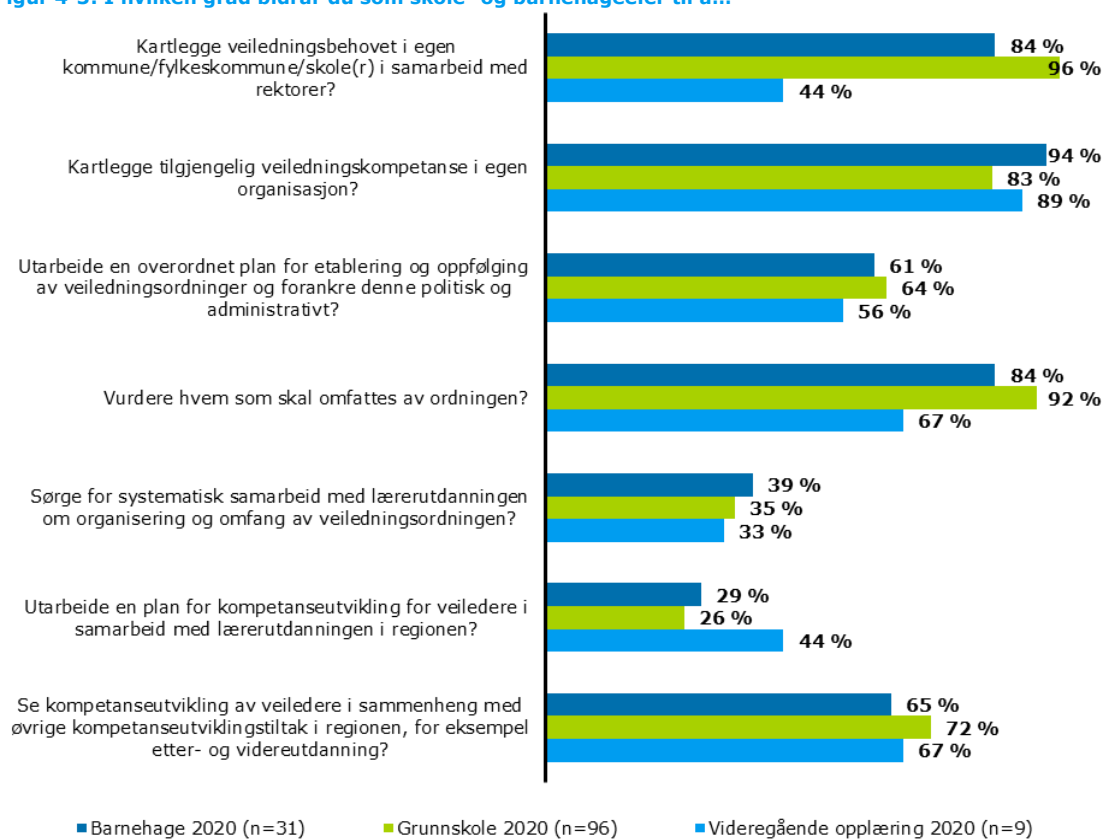
To aktiviteter som skårer lavt på barnehage og grunnskolenivå er utarbeidelse av en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningen i regionen og systematisk samarbeid med lærerutdanningen om organisering og omfang av veiledningsordningen. Begge disse aktivitetene involverer universitets- og høyskolemiljøene. Som vi så i kapittel 4.1, er samarbeid med universitets- og høyskolemiljøene også i andre sammenhenger trukket frem som en utfordring.

⁷² Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

⁷³ Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#hvorfor-er-veiledning-av-nyutdannede-viktig?>>

⁷⁴ I 2019 ble dette stilt som et gradsspørsmål fra 1 til 5. I 2020 huket respondentene av for de aktivitetene de bidro med. Siden spørsmålet er stilt ulikt, presenterer vi her kun 2020-resultater i figuren. Resultatene fra 2019 indikerer at det er de samme aktivitetene som eierne bidrar med til, som vi ser av resultatene i 2020.

Figur 4-3: I hvilken grad bidrar du som skole- og barnehageeier til å...

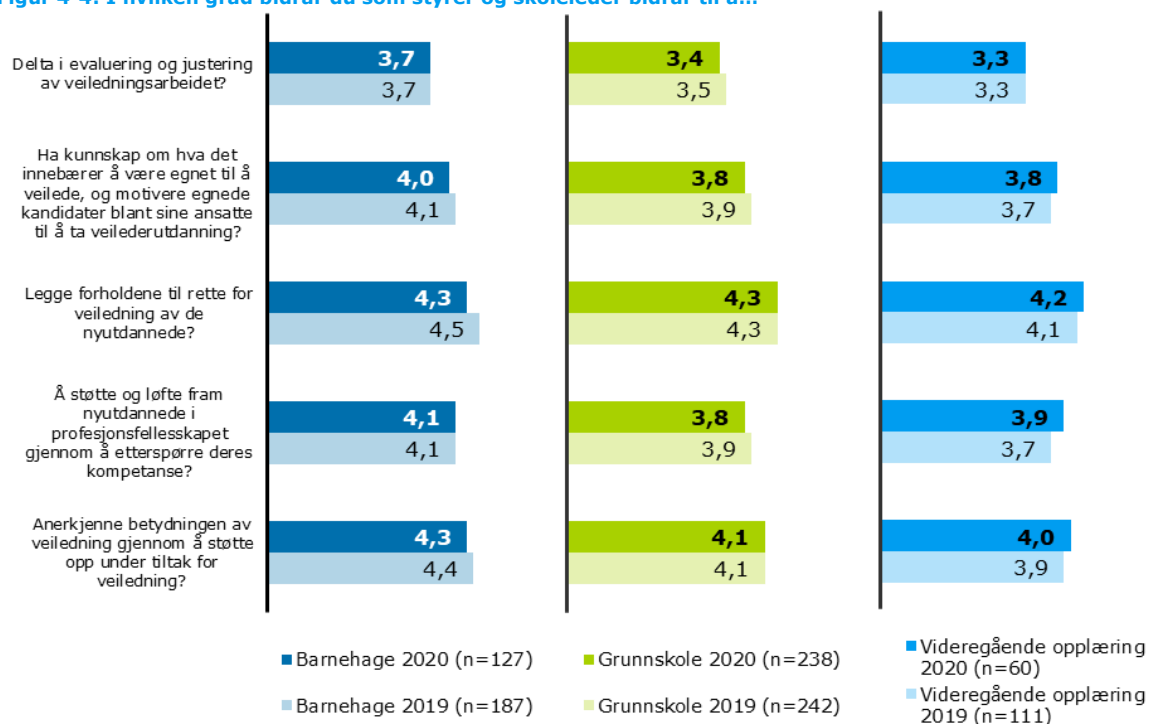


4.2.2 Styrere og skolelederes bidrag

Styrerne og skolelederne er relativt samstemte på tvers av nivå i utdanningsløpet i sin vurdering av eget bidrag. Det ser vi at resultatene fra spørreundersøkelsen i 2019 og 2020. Styrerne og lederne skårer høyest når det gjelder å legge forholdene til rette for veiledning av de nyutdannede, anerkjenne betydningen av veiledning og støtte opp under tiltak for veiledning.

Styrerne og lederne bidrar i mindre grad til at veiledningen blir evaluert og justert. Det sammenfaller med andre resultater fra spørreundersøkelsene som redegjøres for i kapittel 6.8, hvor en vesentlig andel av styrerne og lederne oppgir at veiledningen ikke blir evaluert.

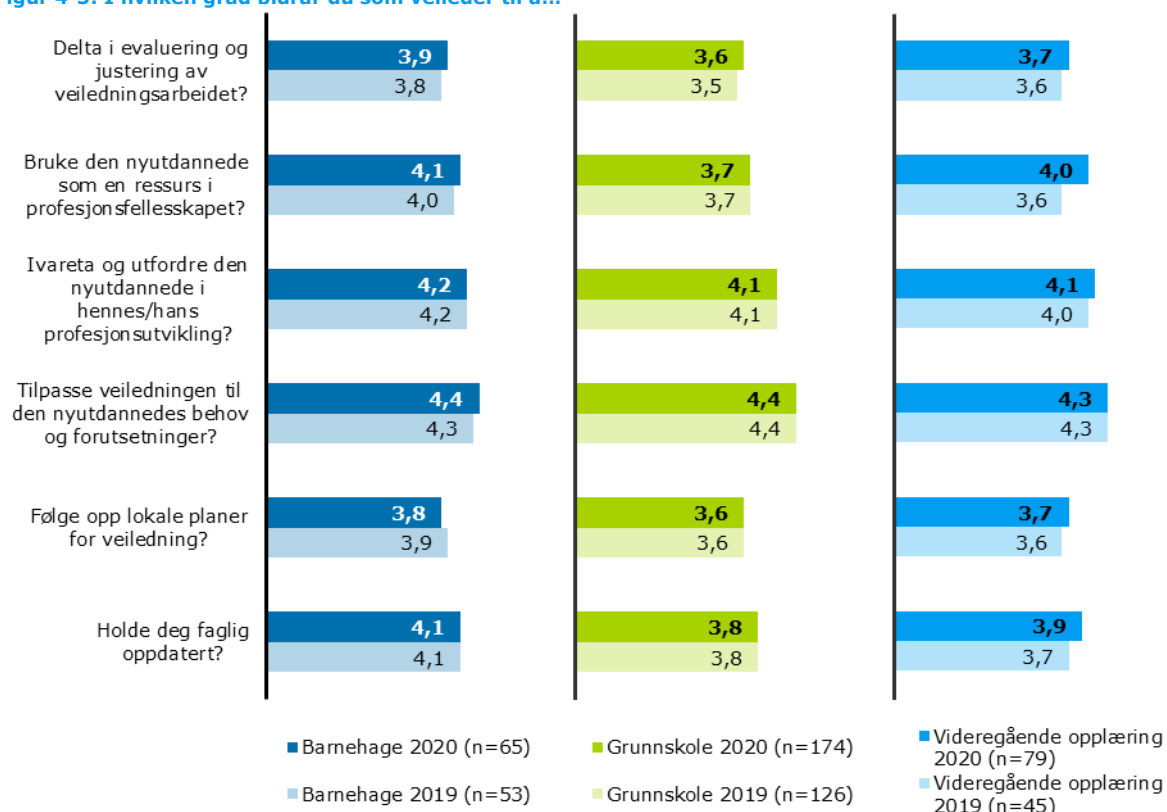
Figur 4-4: I hvilken grad bidrar du som styrer og skoleleder bidrar til å...



4.2.3 Veiledernes bidrag

Også veilederne er relativt samstemte på tvers av nivå i utdanningsløpet i sin vurdering av eget bidrag. Veilederne skårer høyest på det å tilpasse veiledningen til den nyutdannedes behov og forutsetninger og det å ivareta og utfordre den nyutdannede i hennes/hans profesjonsutvikling. De skårer lavest når det gjelder å delta i evaluering og justering av veiledningsarbeidet, og å følge opp lokale planer for veiledning. Veiledernes svar på hva de bidrar med er relativt like i 2019 og 2020. Ett unntak er at veiledere i videregående opplæring i større grad i 2020 oppgir at de bruker den nyutdannede nytilsatte som ressurs i profesjonsfellesskapet enn veilederne rapporterte i 2019.

Figur 4-5: I hvilken grad bidrar du som veileder til å...



4.3 Finnes det en overordnet plan som setter rammer for veiledningen?

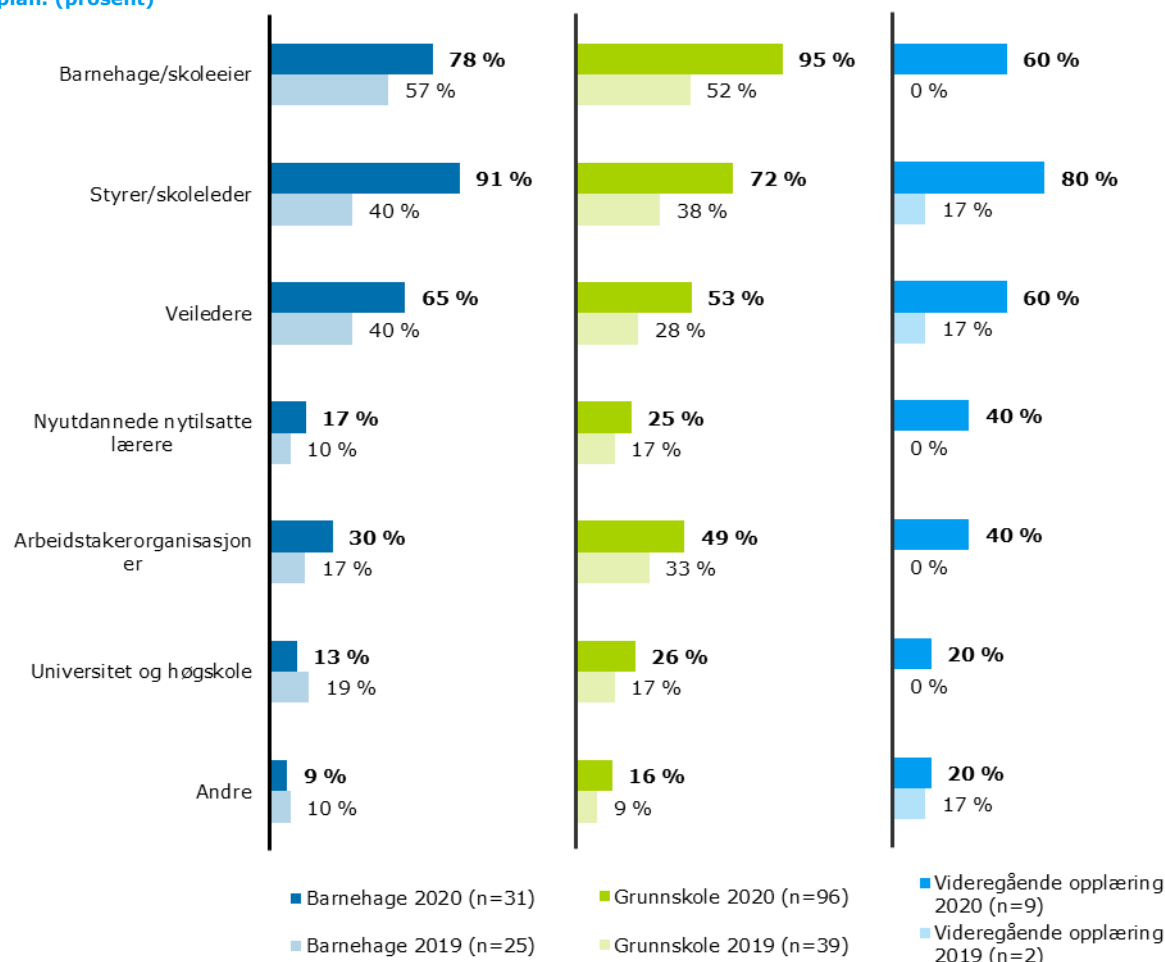
Utdanningsdirektoratets veileder trekker frem at systematisering og konkrete planer for veiledningen er et kjennetegn ved gode veiledningsordninger.⁷⁵ Vi har derfor undersøkt om eiere, styrere og skoleledere har en plan som setter rammene for veiledningen på den enkelte barnehage/skole.

I overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole i 2020. Det er tilsvarende med resultatene fra 2019. Det er kun ni eiere i videregående opplæring som har besvart dette spørsmålet i 2020, hvorav fem har rapportert at de har en slik plan.

4.3.1 Hvem har vært involvert i utarbeidelse av overordnet plan?

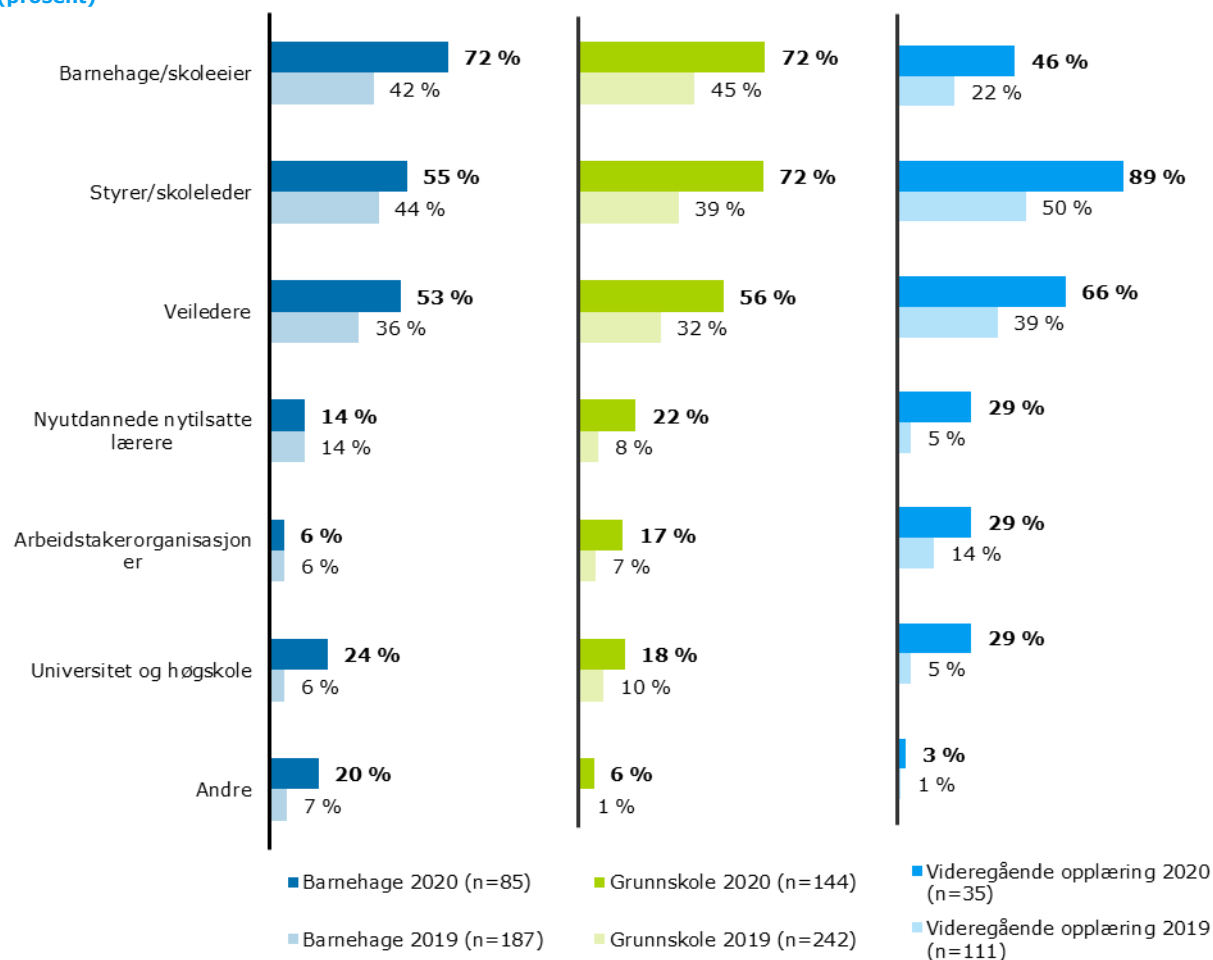
Det varierer noe mellom nivåene i utdanningsløpet når det gjelder hvem som har vært involvert i utarbeidelsen av overordnet plan, og videre viser resultatene at barnehage- og grunnskoleeierne har involvert mange parter i utarbeidelse av planen: veiledere og styrere/skoleledere, nyutdannede nytilsatte lærere, arbeidstakerorganisasjoner og universiteter/høgskoler (se figur 4-6). Høyest andel oppgir imidlertid at styrere/skoleledere, eiere og veiledere er involvert i utarbeidelsen av planen. Det er fem av de ni eierne i videregående opplæring som har en plan og den ene av disse har involvert skoleeierne og veilederne, mens den andre ikke vet og har rapportert «andre».

⁷⁵ Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

Figur 4-6: Barnehage- og skoleeierne vurdering av hvem som har vært involvert i utarbeidelse av overordnet plan. (prosent)

Styrere og grunnskolelederne bekrefter, med noen unntak, rapporteringen fra eierne (se figur 4-7). Flest oppgir at eiere, styrer og veiledere har vært med på å utvikle planen. Styrerne og grunnskolelederne rapporterer imidlertid i mindre grad at arbeidstakerorganisasjonene og universitets- og høyskolesektoren er involvert i utarbeidelse av plane, enn eierne. Dette avviket kan skyldes at eierne har større eierskap til planen, og at det er eierne som involverer arbeidstakerorganisasjonene og universitet og høyskolene uten at dette nødvendigvis oppfattes av styrerne og lederne.

I tillegg avviker lederne av videregående skoler en del fra eierne i videregående opplæring, noe som kan knyttes til at det kun var henholdsvis seks og ni eiere som responderte på dette spørsmålet i 2019 og 2020. Lederne i videregående peker i stor grad på skoleleder og veiledere når de trekker frem hvem som har vært involvert i utarbeidelse i planen. Skolelederne i videregående opplæring rapporterer i mindre grad at eiere er involvert sammenlignet med styrerne/lederne på de andre nivåene i utdanningsløpet.

Figur 4-7: Styrer og skoleledernes vurdering av hvem som har vært involvert i utarbeidelse av overordnet plan. (prosent)

Spesielt eierne, men også styrerne har svart at andre aktører har blitt involvert i utarbeidelse av planen. Vi har stilt eiere, styrere og skoleledere et åpent spørsmål om hvem disse aktørene er. Tekstboks 4-1 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

Tekstboks 4-1: Hvem andre har vært involvert i utarbeidelse av planen for veiledning?

Eierne, styrerne og skolelederne har vurdert hvem andre som har vært involvert i utarbeidelse av overordnet plan for veiledningsordningen

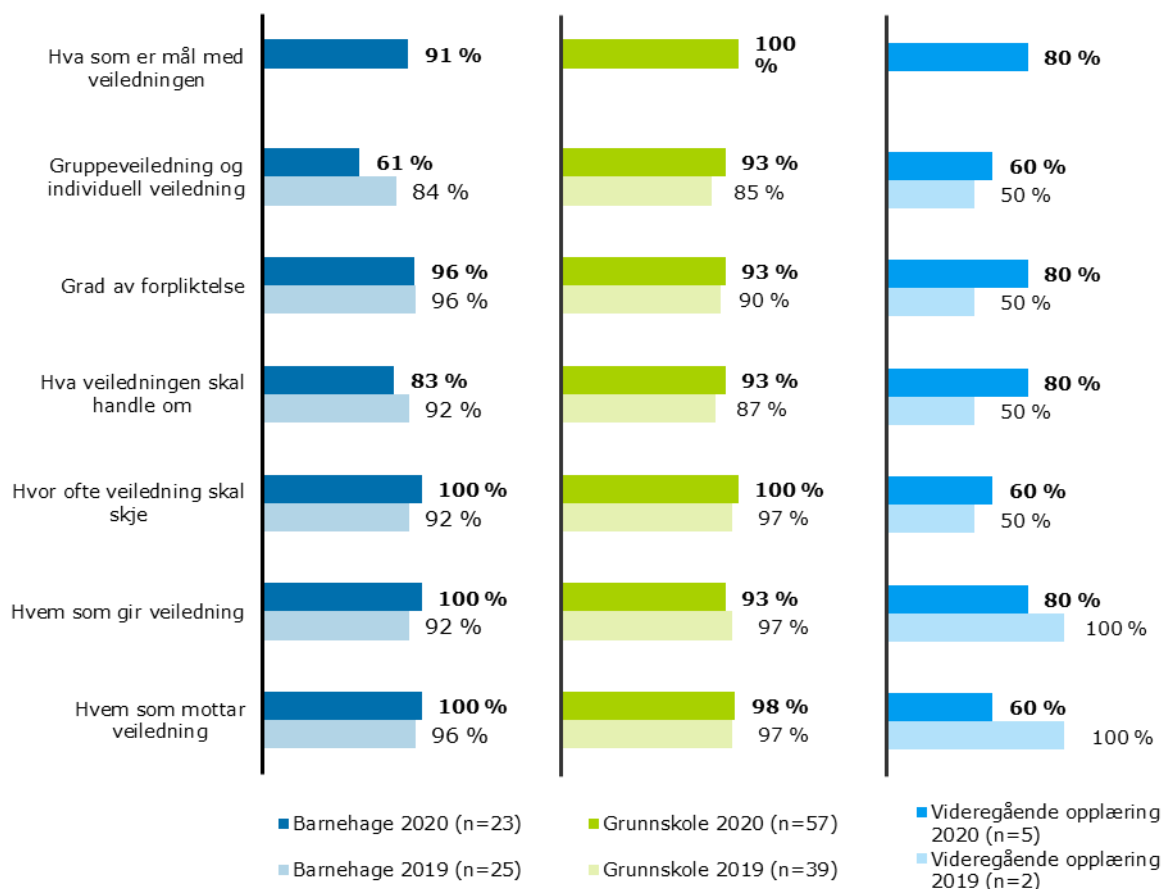
For barnehage- og skoleeierne, er kommuneadministrasjonen en viktig bidragsyter i utarbeidelse av plan(er) for veiledningsordningen, inkludert regionkonsulent og rådgiver oppvekst. Skoleeierne trekker også frem samarbeid med veiledere og administrasjoner i andre kommuner.

Styrerne og lederne trekker også frem kommuneadministrasjonen, sammen med skoleadministrasjonen. Barnehagestyrerne inkluderer også pedagoger, mens skolelederne i større grad nevner PPT. I 2019 ble Barn-Nett, Private Barnehagers Landsforbund (PBL), ped.team, materiell/råd fra Udir og kompetansesenter hevet frem.

4.3.2 Hva er formalisert i overordnet plan?

Basert på barnehage- og grunnskoleeierne rapportering er det mange tema som er formalisert i planene. Det ser vi av resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 og 2020. I barnehagen og grunnskolen er hvem som gir og mottar veiledning og hvor ofte veiledning skal skje formalisert i over 90 prosent av planene, og hva veiledningen skal handle om formalisert i om lag 90 prosent av planene. I tillegg oppgir samtlige grunnskoleeiere og 91 prosent av barnehageeierne at planene inneholder hva som er målet med veiledningen. Det er kun to av eierne i videregående opplæring som har en plan for veiledning, og som har svart på dette spørsmålet. I begge planer er hvem som mottar og gir veiledning formalisert, mens det varierer hva planen inneholder utover dette.

Figur 4-8: Barnehage- og skoleeierne rapportering av hva planen inneholder. (prosent).



4.4 Hvem er ansvarlig for de ulike aspektene ved veiledningen?

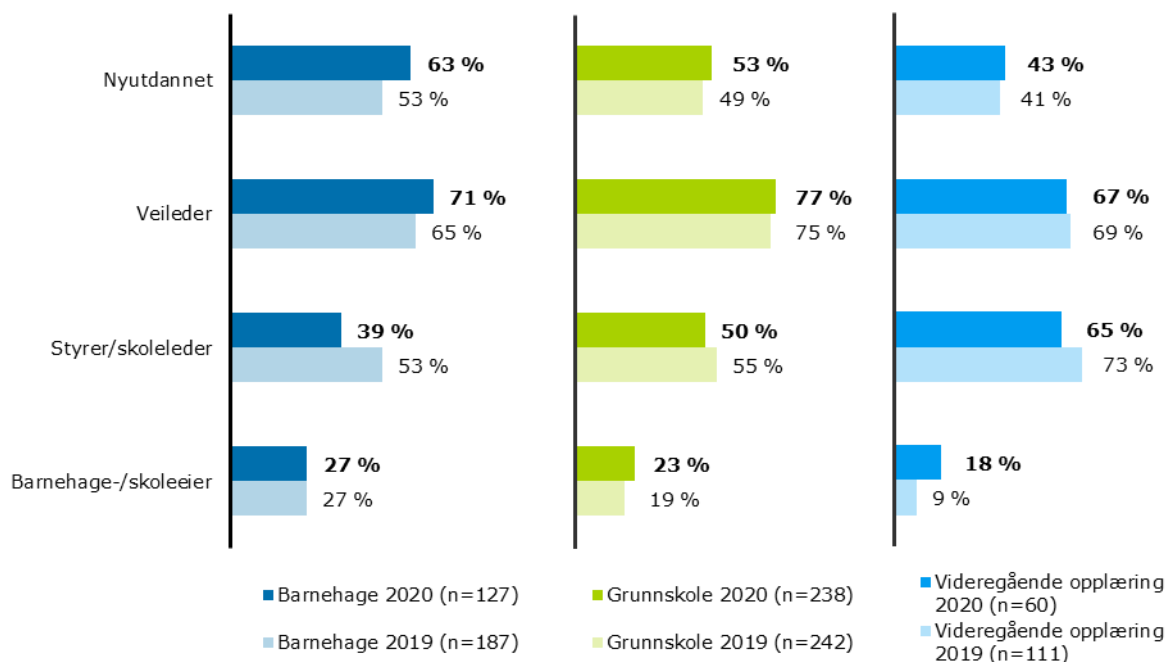
Vi har spurt styrerne og skolelederne om hvem som er ansvarlig for ulike aspekter ved veiledningen, og om dette er barnehage-/skoleeier, styrer/leder, veileder eller nyutdannet nytilsatt lærer. Generelt viser resultatene fra 2019 og 2020 at det er styrer/skoleleder som hyppigst trekkes frem som en aktør med mye ansvar. Barnehage-/skoleeier er i mindre grad trukket frem, spesielt i videregående. Eier er noe mer ansvarlig i barnehagen, noe som kan henge sammen med eierstrukturen med mange små private barnehager, og hvor eierne derfor er tett involvert i det som skjer i barnehagen.

4.4.1 Hvem er ansvarlig for målet for veiledningen

Det er enighet blant barnehagestyrerne, grunnskolelederne og lederne av videregående opplæring at flere aktører er involverte i å fastsette målet for veiledningen. Det ser vi av resultatene fra spørreundersøkelsen i 2019 og 2020. Veilederne har, både i barnehagen og skolen, et vesentlig ansvar for målet for veiledning. Det samme har ledernivået, spesielt i videregående opplæring. Dette kan henge sammen med at skoleeier har en mer tilbaketrukket rolle i videregående, sammenlignet med i grunnskolen og barnehagen.

Det er verdt å merke seg at den nyutdannede også har et vesentlig ansvar for å fastsette målet for veiledningen, noe som kan tyde på at den nyutdannede nytilsattes behov ivaretas i veiledningen. På spørsmål om i hvilken grad det tas hensyn til den nyutdannede nytilsatte lærerens ønsker og behov i planleggingen av veiledningen, er lærerne på alle nivå i utdanningsløpet enige at det i stor grad tas hensyn til deres ønsker og behov. De nyutdannede nytilsatte lærerne på alle tre nivåer i utdanningsløpet er samstemte i at de i noen til stor grad har vært tydelige på egne behov i veiledningen. Det finner vi i resultatene fra både 2019- og 2020-undersøkelsene.

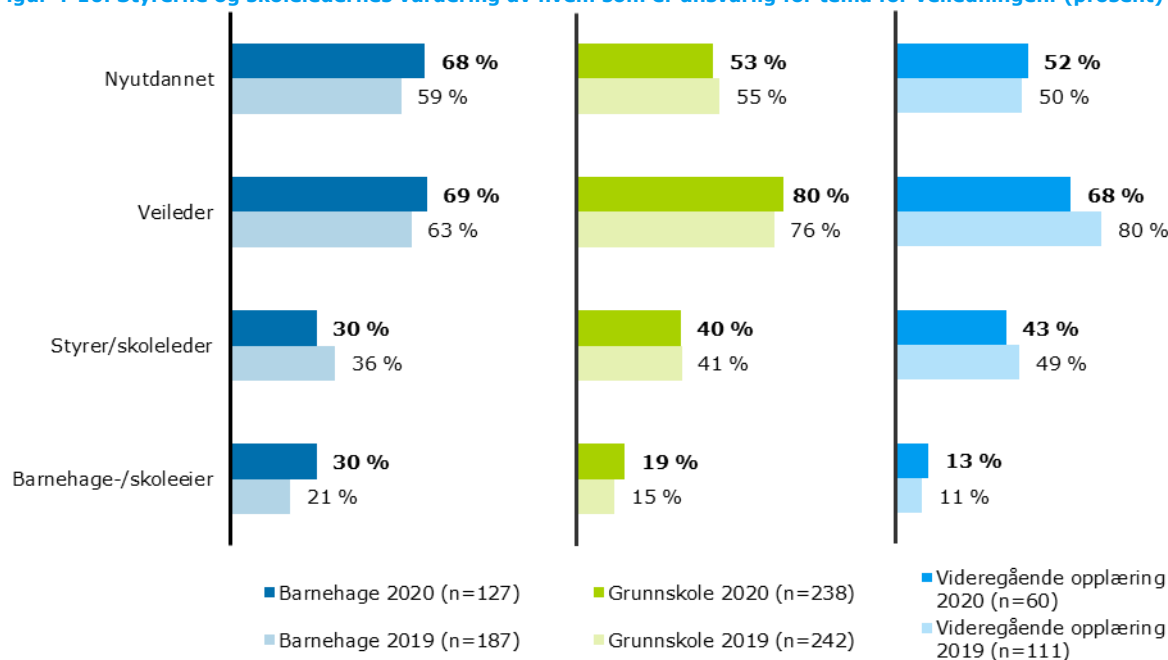
Figur 4-9: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for målet for veiledningen. (prosent)



4.4.2 Hvem er ansvarlig for tema for veiledningen

Det er også enighet blant styrerne og skolelederne om at flere nivåer er involverte for å bestemme tema for veiledningen. Veileder har, sammen med den nyutdannede nytilsatte læreren, et vesentlig ansvar på alle nivå i utdanningsløpet. Også leder har en rolle i å fastsette tema, mens eier har en relativt liten rolle.

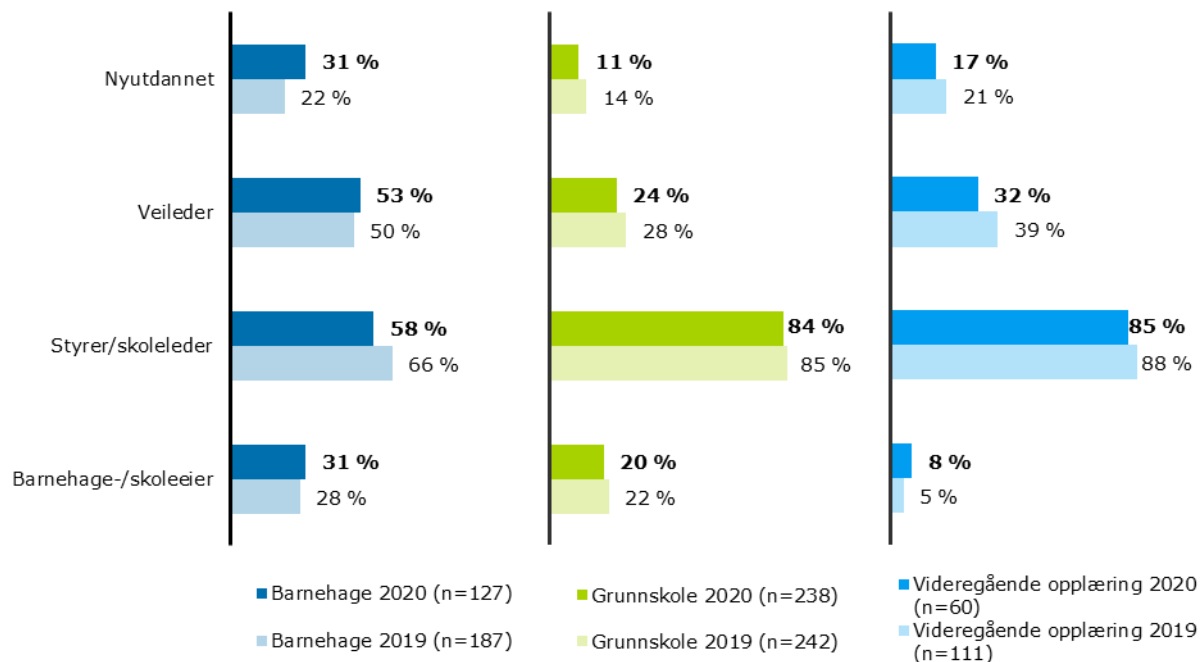
Figur 4-10: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for tema for veiledningen. (prosent)



4.4.3 Hvem er ansvarlig for hvor mye tid som skal settes av til veiledning

Skoleleder er hyppigst rapportert som ansvarlig for hvor mye tid som settes av til veiledning, i barnehagen og i videregående er også veileder hyppig trukket frem. Igjen har eierne et større ansvar i barnehagen enn i skolen.

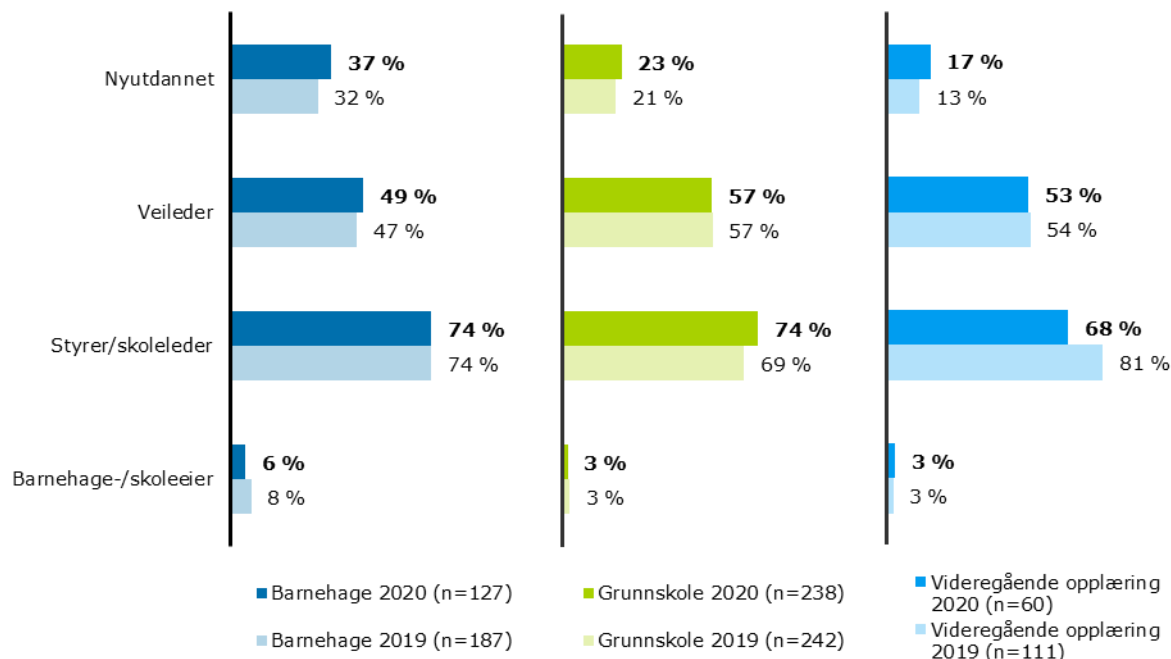
Figur 4-11: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for hvor mye tid som settes av til veiledning. (prosent)



4.4.4 Hvem er ansvarlig for hvordan veiledningen inngår i den øvrige aktiviteten?

Styrer og skoleleder er hyppigst ansvarlig for hvordan veiledning inngår i den øvrige aktiviteten. Veiledere er også hyppig nevnt. De nyutdannede nytilsatte lærerne har mindre ansvar for dette i videregående opplæring, men har ganske ofte et ansvar i barnehagen.

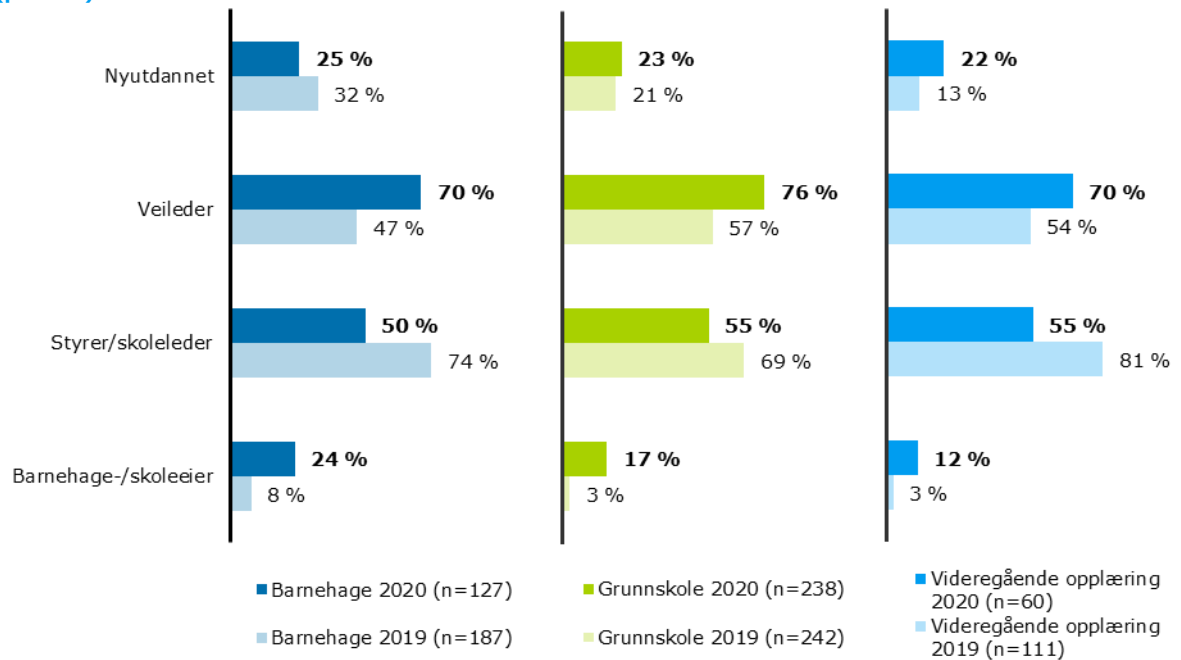
Figur 4-12: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for hvordan veiledningen inngår i den øvrige aktiviteten i barnehagen/skolen. (prosent)



4.4.5 Hvem er ansvarlig for hvordan veiledningen foregår

Veileder er hyppigst gitt ansvaret for hvordan veiledningen foregår. Styrer og skoleleder er imidlertid også sterkt involvert i dette. Som på flere andre områder er barnehageeierne ofte involvert, og oftere involvert enn skoleeierne.

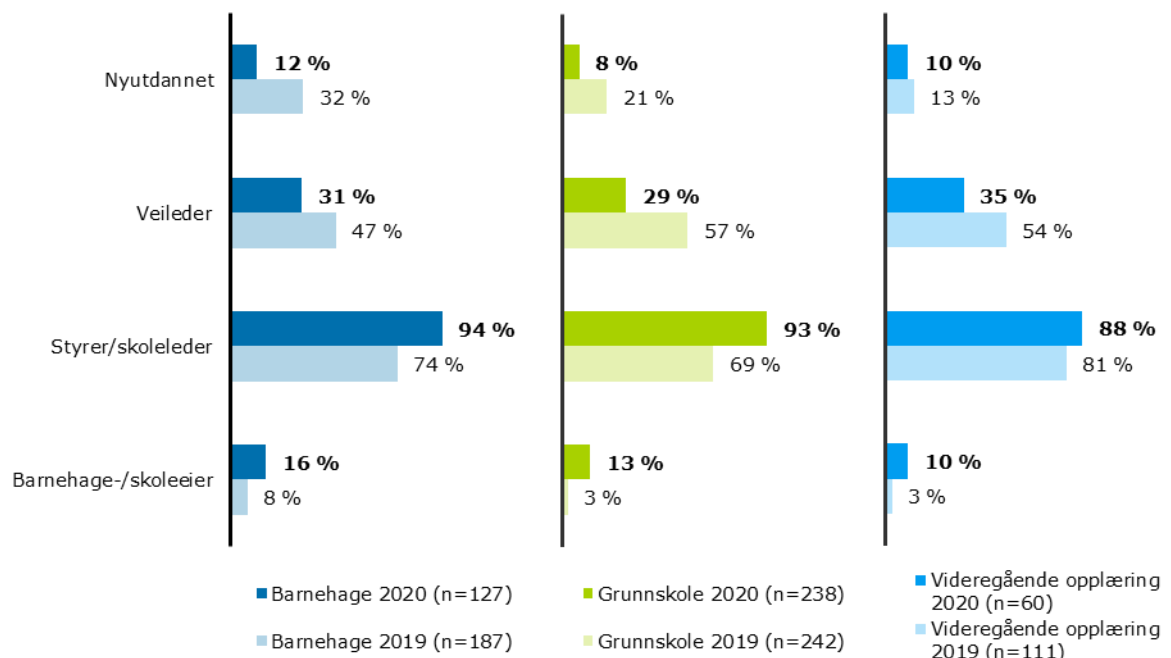
Figur 4-13: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for hvordan veiledningen foregår. (prosent)



4.4.6 Hvem er ansvarlig for at det legges praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole.

Nesten alle styrerne og skolelederne rapporterer at de er ansvarlige for at det legges praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole. Veilederne har imidlertid også ofte et ansvar, og eiernivået i barnehagen og grunnskolen er også ofte involvert.

Figur 4-14: Styrerne og skoleledernes vurdering av hvem som er ansvarlig for at det legges praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole (prosent).

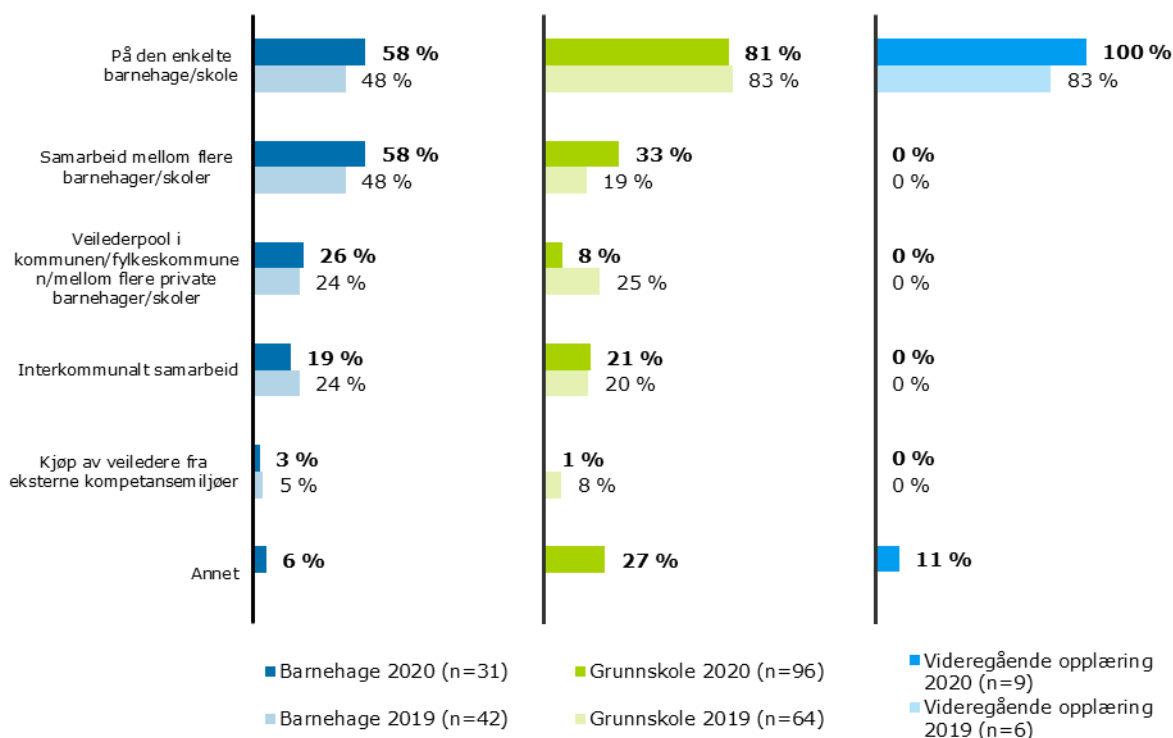


4.5 Hvordan er veiledningen organisert?

Barnehage- og skoleeierne, styrerne og skolelederne rapporterer relativt likt på hvordan veiledningen organiseres. Det vanligste er at veiledningen organiseres på den enkelte barnehage/skole. I barnehagen er det dessuten langt vanligere enn i skolen at veiledningen organiseres i samarbeid mellom flere barnehager, gjennom «veilederpool» i kommunen (samarbeid mellom veiledere på tvers av kommunen) eller gjennom interkommunalt samarbeid. Dette skjer i svært liten grad i videregående opplæring. Det er en høyere andel skoleeiere som oppgir at veiledningen foregår i samarbeid med flere skoler i 2020 enn i 2019, tilsvarende er det en mindre andel som oppgir at de organiserer den som veilederpool i 2020 enn i 2019.

At barnehagene oftere henter og bruker ressurser utenfor egen barnehage, reflekteres også i at 53 prosent av styrerne har veiledere som ikke er ansatt i egen barnehage i 2020. Til sammenligning gleder dette 17 prosent av grunnskolelederne og 6 prosent av lederne i videregående opplæring.

Figur 4-15: Barnehage- og skoleeierens vurdering av hvordan veiledningen organiseres (prosent).



Disse resultatene er i tråd med hva som framkommer av NIFUs undersøkelse i 2017, hvor blant annet 80 prosent av skoleeierne har svart at veiledningen organiseres på den enkelte skolen.⁷⁶

⁷⁶ NIFU (2018). Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere

4.6 Hvor foregår veiledningen?

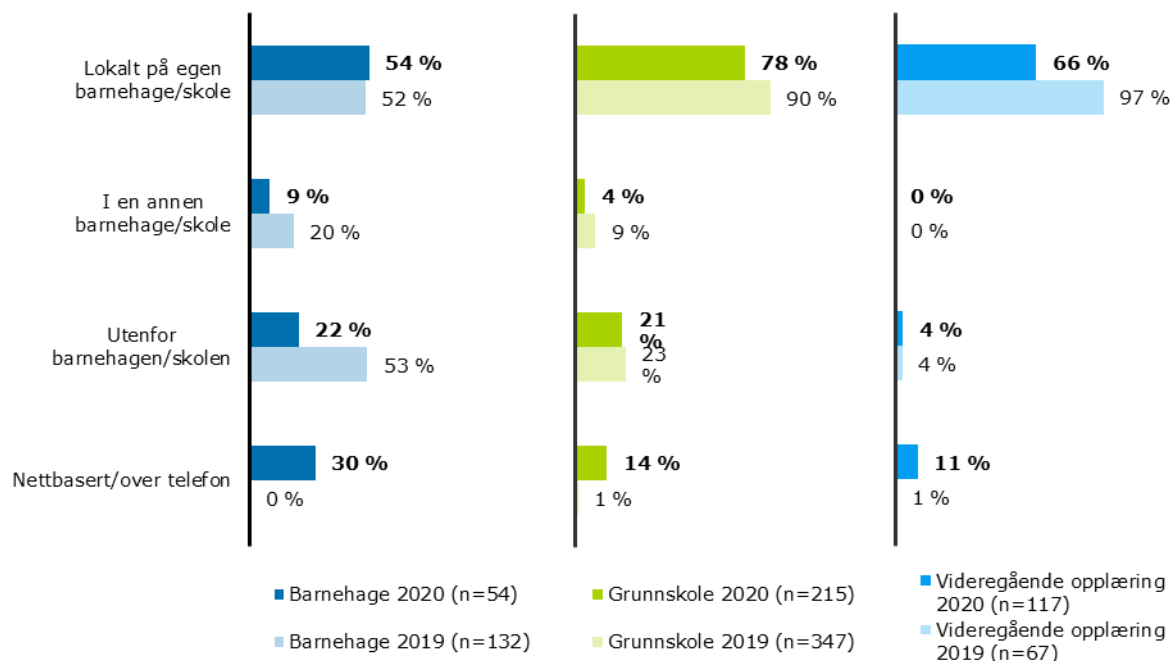
Vi har spurt både eierne, ledernivået, de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne om hvor veiledningen foregår. Det er kun små variasjonen i hvordan de fire gruppene rapporterer og vi har derfor utelatt rapporteringen fra barnehage- og skoleeierne, samt ledernivået.

Ut fra svarene til de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne, foregår veiledningen vanligvis lokalt i egen barnehage/på egen skole. I videregående opplæring er veiledning på egen skolen i all hovedsak slik veiledningen foregår. I grunnskolen er det noe vanligere å ha veiledning på annen skole, eller utenfor skolen.

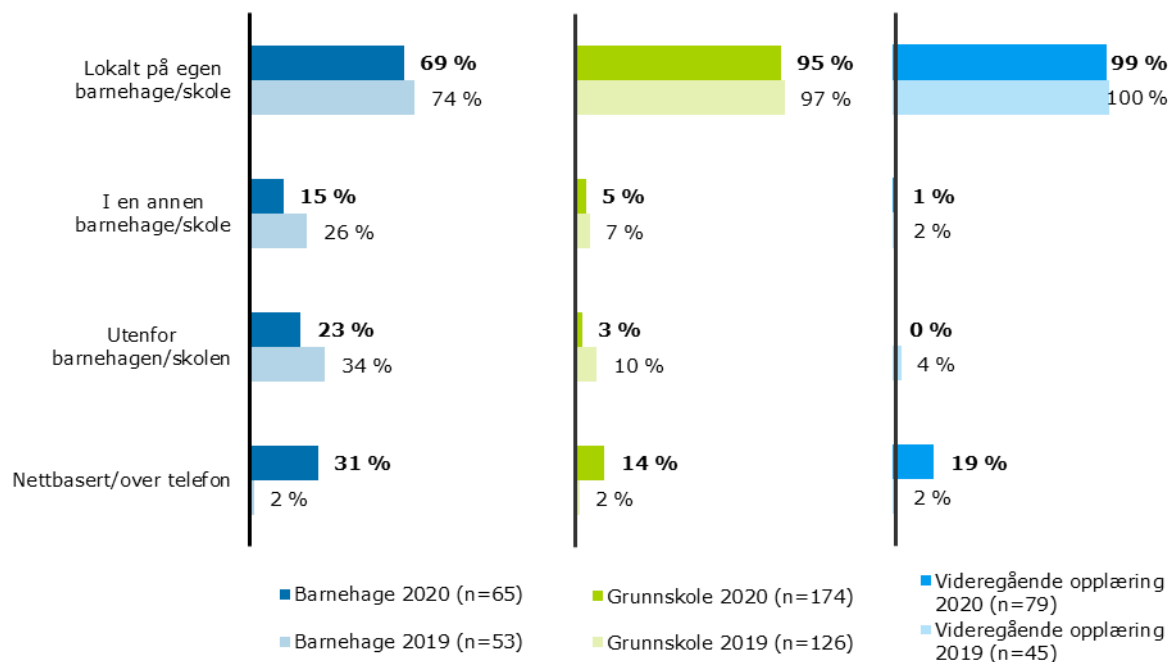
Vi ser en relativt sterk økning i nettbasert veiledning i 2020, som må vurderes som en konsekvens av korona-pandemien. Det er langt flere nyutdannede og veiledere som oppgir at veiledningen har foregått på nett eller over telefon enn det vi så ved målingen i et normalår. Selv om det er statistisk usikkerhet knyttet til resultatene, må denne tendensen vurderes å være reel.

Det er i barnehagen det er mest variasjon i hvor veiledningen foregår, og det er relativt vanlig at det arrangeres veiledning på en annen barnehage eller utenfor barnehagen i 2019. Dette kommer også til uttrykk i at én av tre av veilederne i barnehagen er veileder i andre barnehager enn der de er ansatt. Dette er betydelig mer enn i skolen der 10 prosent av veilederne i grunnskolen og 2 prosent av veilederne i videregående opplæring er veiledere på andre skoler. Andelen nyutdannede og veiledere som oppgir at veiledning foregår utenfor barnehagen har gått ned i 2020 og må vurderes som en konsekvens av koronatiltak.

Figur 4-16: De nyutdannede nytilsatte lærernes vurdering av hvor veiledningen foregår. (prosent)



Figur 4-17: Veiledernes vurdering av hvor veiledningen foregår. (prosent)

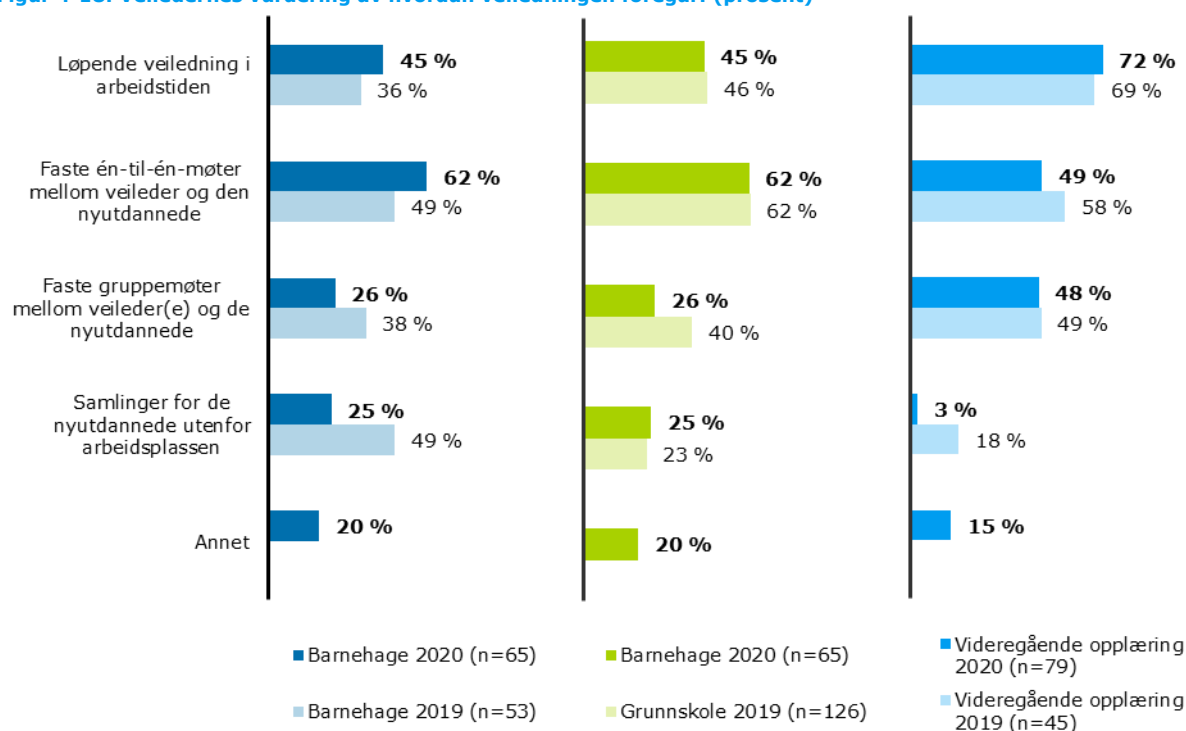


4.7 Hvordan foregår veiledningen

Som vist i kapittel 4.4.5 har styrer/skoleledelsen og veiledere et tilnærmet likt ansvar for hvordan veiledningen foregår. Figur 4-18 viser veiledernes svar på hvordan veiledning foregår.

Ut fra resultatene ser vi at det er noe variasjon mellom nivåene i utdanningsløpet når det gjelder hvordan veiledningen foregår. Løpende veiledning i arbeidstiden skjer i størst grad for videregående skole og faste 1-1-møter brukes i størst grad i grunnskolen og barnehagen. Begge disse måtene å gjennomføre veiledningen på er vanligst i alle nivåene i utdanningsforløpet. I videregående er også gruppemøter mellom veiledere og nyutdannede mer vanlig enn i barnehagen. Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen brukes mindre i grunnskolen og videregående opplæring enn i barnehagen, men forskjellen er mindre i 2020 enn i 2019.

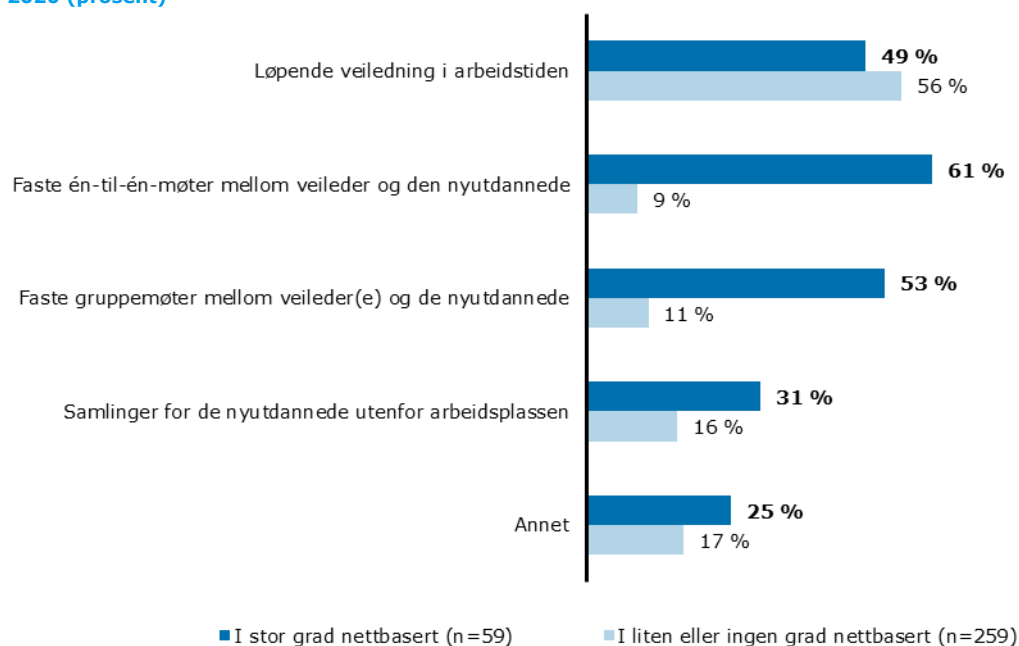
Figur 4-18: Veilederens vurdering av hvordan veiledningen foregår. (prosent)



Også på ledelsesnivået viste resultatene fra 2019 at det noe variasjon mellom nivåene i utdanningsløpet i hvordan veiledningen foregår. Lederne oppga at veiledningen i størst grad foregår som faste 1-1-møter mellom veileder og den nyutdannede. I videregående opplæring var samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen mindre brukt enn i grunnskolen og i barnehagen. Lederne mottok ikke dette spørsmålet i 2020.

Når vi skiller på de veilederne som oppgir at deler av veiledningen skjer over nett eller telefon i 2020 (se figur 4-17), ser vi at den løpende veiledningen i arbeidstiden i stor grad opprettholdes, jamfør figur 4-19. Det er svært få som holder faste 1-til-1-møter med de nyutdannede (9 prosent) eller faste gruppemøter med de nyutdannede (11 prosent), når veiledningen har foregått utenom nett/telefon. Det tyder på at tiltak under pandemien har gjort det vanskelig for mange å opprettholde sentrale aspekter av veiledningsordningen når veilederne må benytte digitale løsninger.

Figur 4-19: Veiledernes vurdering av hvordan veiledningen foregår, avhengig av bruk av nettbasert/over telefon i 2020 (prosent)



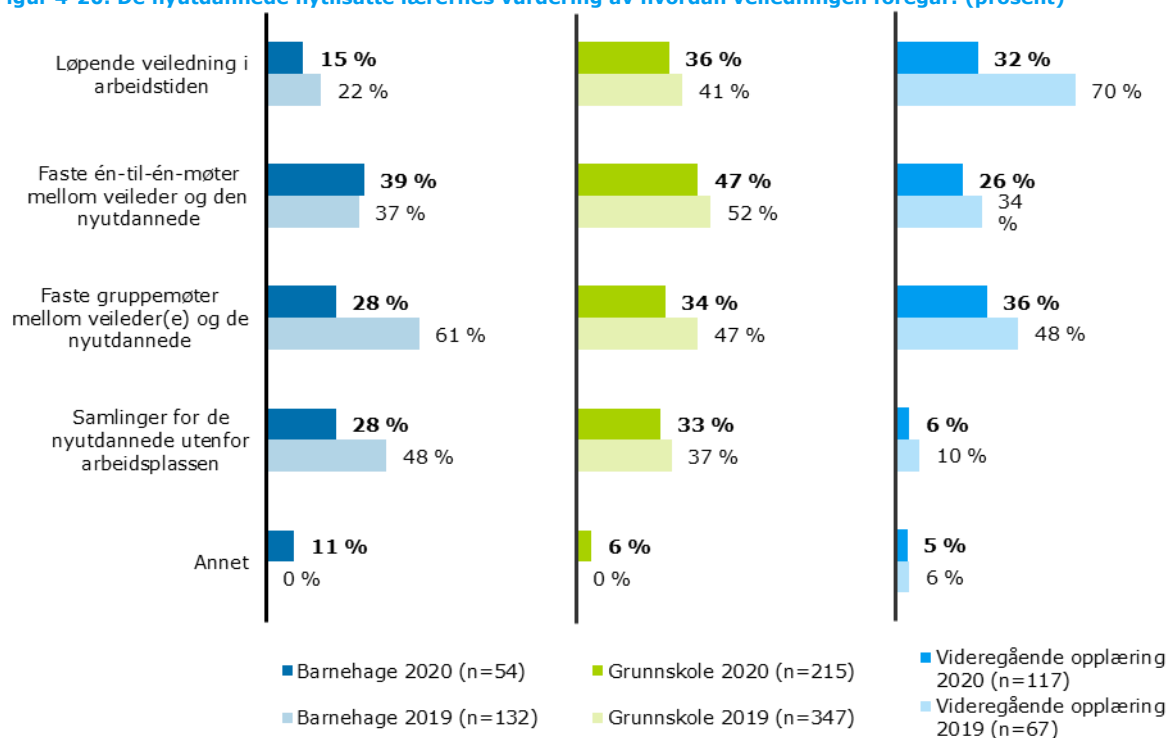
Note: Spørreundersøkelse til veiledere 2020

De nyutdannede nytilsatte lærerne er også spurt om hvordan veiledningen foregår (se figur 4-20). På alle nivåer i utdanningsløpet er faste gruppemøter mellom veileder og de nyutdannede vanligere enn faste 1-1-møter mellom veileder og den nyutdannede.

Resultatene viser også at det er enkelte interessante forskjeller på tvers av nivåene i utdanningsløpet. I barnehagen og i grunnskolen er samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen en relativt vanlig organisering for lærerne, mens få av lærerne i videregående har veiledningen organisert på denne måten i 2020. Andelen barnehagelærere som oppgir dette har imidlertid gått ned i 2020, sammenlignet med 2019. Nedgangen kan skyldes tilfeldigheter grunnet svake data, eller være en konsekvens av koronapandemien.

Andelen nyutdannede i videregående som oppgir at veiledningen foregår som løpende veiledning i arbeidstiden har gått kraftig ned i 2020 sammenlignet med 2019. Det er ingen ting i datamaterialet som forklarer denne nedgangen.

Figur 4-20: De nyutdannede nytilsatte lærernes vurdering av hvordan veiledningen foregår. (prosent)



Evalueringen fra 2016 viser at det ikke har vært store endringene på dette området i løpet av de siste årene. Sammenlignet med 2016 er det likevel en mindre andel som rapporterer at de deltar på samlinger utenfor arbeidsplassen og det har vært en økning i andelen som oppgir at de har faste gruppemøter med veileder.⁷⁷

Vi har stilt styrerne, skolelederne, de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne et åpent spørsmål om på hvilke andre måter veiledningen kan foregå på. Tekstboks 4-2 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

⁷⁷ Rambøll (2016). *Evaluering av veiledningsordningen*

Tekstboks 4-2: På hvilke andre måter foregår veiledningen?

Ledere

Lederne trekker frem at det skjer mye veiledning mellom kollegaene i hverdagen, spesielt på små skoler. Dette kan for eksempel inkludere erfaringsdeling, veiledning i forhold til avtalt observasjon eller spørsmål de ønsker svar på der og da. På mindre skoler der det kun er én nyutdannet nytilsatt lærer er heller ikke gruppeveiledning like aktuelt.

Veileder

Ifølge veilederne omfatter andre typer veiledning i stor grad felles aktiviteter for alle nytilsatte lærere i kommunen og egne nettverk for nytilsatte. Noen nevner også at de organiserer mentorforhold mellom nytilsatte og mer erfarne lærere.

De nyutdannede nytilsatte lærerne

Også de nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at veiledning foregår på flere måter enn det som kommer frem av figuren over, men ikke i stor grad. Gjennomgående er det varierende hvor mye og hvordan veiledning de får. Flere oppgir at de har lite veiledning, men at de oppsøker folk ved behov for råd eller hjelp. Dette kan være kollegaer, men også folk fra ledelsen eller mentorer.

«fikk vite muntlig 'at det bare er å spørre og grave' til hvem som helst, men i praksis blir det til at jeg ikke spør fordi jeg ikke vil forstyrre når folk ser opptatt ut»

«Ble ikke veiledet i begynnelsen. Mast meg til veiledning. Ble gjort tydelig for meg og andre nyansatte at det ikke ville bli gitt veiledning.»

«De nytilsatte på skolen har møter med rektor (mentor). Gruppemøtene er ikke fastsatte tidspunkt, men vi møtes 1 gang per 1-2 mnd.»

«Ganske uorganisert veiledning. Ikke veldig avklarte roller eller tid.»

Ellers blir det av og til arrangert ulike fellesmøter (bl.a. gruppeveiledning, refleksjonsmøter, teamtid og trinnsamtaler), og ulike former for observasjon og veiledning i forhold til det. Observasjonen gjøres ofte av andre lærere, rektor eller avdelingsleder.

«På personalmøter reflekterer vi sammen om ulike situasjoner som foregår i barnehagen»

«Avdelingsleder har såkalt «skolevandring» og observerer lærernes undervisning, og kommer med tilbakemeldinger på denne. Man reflekterer rundt undervisning, relasjoner til elever osv.».

«Der er en gruppe lærere som har rolle som 'veilederkorps'. Disse har en noe redusert stilling mot at de gir individuelle lærere veiledning. Dette er et lavterskeltilbud hvor de gjerne inviteres med i en time, observerer (ser gjerne etter spesifikke ting hvis der er noen kjente problemområder), og etterpå gir en debriefing med tips og råd om noe kunne gjøres annerledes.».

4.8 Har veileder personalansvar for den nyutdannede nytilsatte?

I prinsippene for god veiledning fremkommer det at veileder fortrinnsvis ikke skal ha personalansvar for den nyutdannede nytilsatte læreren. Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at dette ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis da én av tre av lærere i grunnskolen og videregående skole oppgir at veilederen deres har et lederansvar og/eller personalansvar for seg i 2020. Det samsvarer med svarene fra 2019. I barnehagen oppgir halvparten at veileder har formelt lederansvar i 2020, mens én av fire lærere rapporterte dette i 2019. Forskjellene i resultatene er ikke direkte sammenlignbare, og kan skyldes endring i design for rekruttering av nyutdannede nytilsatte til undersøkelsene.

4.9 Oppsummering av resultater om organisering og rammebetingelser

Veiledningsarbeidet er godt forankret, men samarbeidet med universitet- og høyskolesektoren kan styrkes

Resultatene fra spørreundersøkelsene tyder på at veiledningsarbeidet som gis er godt forankret på eier og ledernivå. Det viser resultatene fra både eiere, barnehagestyrere og skoleledere.

En tredjedel av eierne rapporterer i spørreundersøkelsen at de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet- eller høyskolesektoren. Det er en høyere andel barnehagestyrere og skoleledere som oppgir at de har et tett og forpliktende samarbeide med universitet- eller høyskolesektoren, enn det vi ser blant eierne. Høyest andel finner vi blant ledere av videregående opplæring; her oppgir litt over halvparten at de har et slikt samarbeid. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser dermed at det er en del å hente på samarbeid med universitet- og høyskolesektoren. Samarbeid med universitets- og høyskolemiljøene blir i andre sammenhenger trukket frem som en utfordring. Det gjelder blant annet utarbeidelse av en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningen i regionen og systematisk samarbeid med lærerutdanningen om organisering og omfang av veiledningsordningen

Eiere, styrer og ledere bidrar i hovedsak med tilrettelegging av veiledningen og mindre til å evaluere og justere veiledningen

Når vi spør eierne hva de bidrar med for å sørge for god veiledning, oppgir flest barnehage- og grunnskoleeierne at de bidrar til å vurdere hvem som skal omfattes av ordningen, kartlegge veiledningsbehovet i egen kommune/skoler og kartlegge tilgjengelig veilederkompetanse i egen organisasjon. Styrerne og lederne, på sin side, oppgir at de er med på å legge forholdene til rette for veiledning av de nyutdannede i barnehagen/skolen, anerkjenne betydningen av veiledning og støtte opp under tiltak for veiledning.

Resultatene fra både eiere, styrere og ledere og veiledere viser at veiledningen i liten grad blir evaluert og justert. De tyder derfor på at det evaluering av veiledningen ikke er særlig systematisk. Samtidig oppgir veilederne at de i stor grad bidrar med å tilpasse veiledningen til den nyutdannedes behov og forutsetninger slik at den ivaretar den nyutdannede i hennes/hans profesjonsutvikling.

Et flertall av eierne, barnehagene og skolene har en plan for veiledning, men det er også en del som ikke har en plan

I overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole. Det er i hovedsak eiere, styrere/skoleledere og veiledere som har utviklet planene. Samtidig viser resultatene at det er mange andre parter inne i utviklingen av planene. I tillegg til nevnte parter oppgir eierne, styrene og lederne i spørreundersøkelsene at også nytilsatte lærere,

arbeidstakerorganisasjoner og universiteter/høyskoler i mer eller mindre grad er med på å utvikle planene.

Planene inneholder en rekke formaliserte elementer om veiledningen. Et stort flertall av veilederne oppgir at planen formaliserer hvem som gir og mottar veiledning og hvor ofte veiledning skal skje. Planene inkluderer ofte også hva veiledningen skal handle om.

Hvem som har ansvaret for de ulike aspektene ved veiledningen varierer, men generelt viser resultatene fra spørreundersøkelsene at styrer/skoleleder er en aktør med mye ansvar og som er involvert i alle aspekter ved veiledningen. Videre tyder resultatene på at det er veiledere og nyutdannede som har ansvaret for målet med veiledningen og hva som skal være tema. Styrer og skoleledere har ansvaret for hvor mye tid som settes av og hvordan veiledning skal organiseres sammen med den øvrige aktiviteten i barnehagen/skolen. Styrerne og lederne er også ansvarlige for å legge praktisk til rette for veiledningen, og sammen med veilederne har styrerne også ansvar for hvordan veiledningen skal foregå.

Veiledningen foregår oftest i den enkelte barnehage eller skole som faste 1-1 møter

Veiledningen organiseres vanligvis på den enkelte barnehage eller skole. Dette funnet er gjennomgående for alle nivåene i utdanningsforløpet. Det er imidlertid vanligere i barnehagen at veiledningen er organisert i veilederpool eller som et samarbeid mellom flere barnehager, enn det vi ser i skolen.

Veiledningen foregår oftest som faste 1-1-møter mellom veileder og nyutdannet på alle nivåene i utdanningsforløpet. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at en del av veiledningen foregår som løpende i arbeidstiden. Det siste er vanligere i videregående opplæring enn i barnehagen og grunnskolen.

Flere nyutdannede oppgir at den de blir veiledet av har et formelt lederansvar ovenfor dem. Det er i strid med ett av prinsippene for veiledning.

5. OMFANG OG INNHOLD

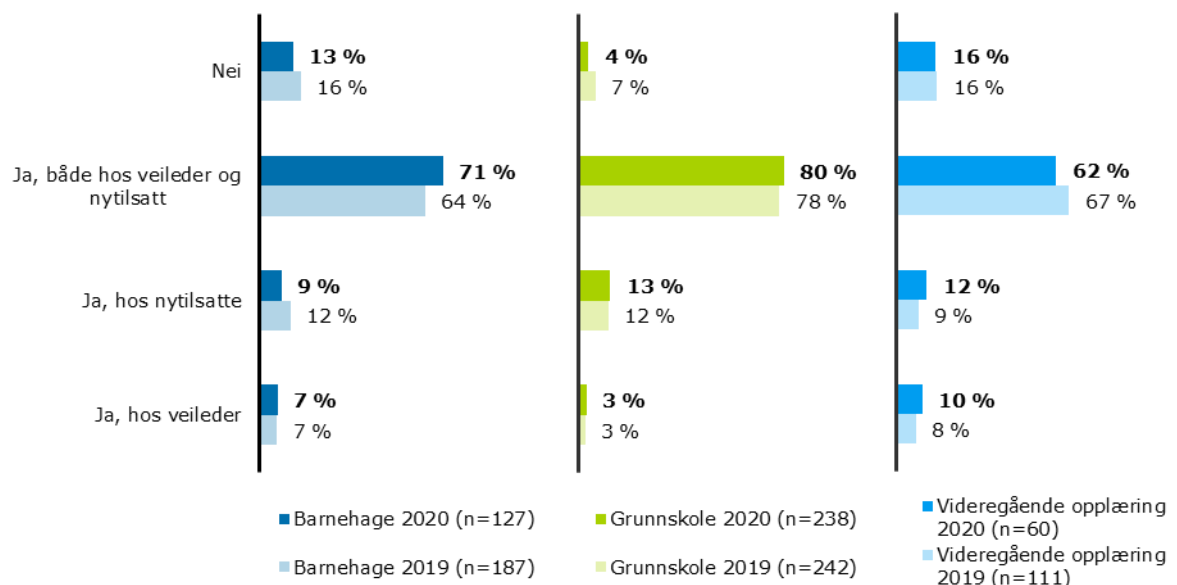
Omfanget av og innholdet i veiledningen er en sentral del av denne evalueringen. Evalueringen inkluderer derfor en kartlegging av hvordan veiledningen gjennomføres i praksis gjennom spørreundersøkelsene. Veiledningens omfang og innhold er også undersøkelsestema i casestudien. Tradisjonelt sett har veiledning hatt et individuelt fokus, men nyere forskning anbefaler en mer kollektiv tilnærming.⁷⁸ Dette er fanget opp i den nye veiledningsordningen som trekker fram at veiledning bør skje både som individuell veiledning og veiledning i gruppe.

5.1 Er det satt av tid til veiledning?

24 prosent av styrerne i barnehagen, 65 prosent av grunnskolelederne og 32 prosent av ledere i videregående opplæring rapporterte i spørreundersøkelsen i 2020 at mengden formell veiledning er definert i den lokale arbeidstidsavtalen. Det er tilsvarende resultatene fra 2019.

Videre har om lag to av tre av styrerne og skolelederne satt av tid til veiledning i både veileders og den nytilsattes arbeidsplaner, jf. figur 5-1. Det er henholdsvis 13, 4 og 16 prosent av barnehagestyrere, grunnskoleeiere og eiere av videregående opplæring som oppgir at det ikke er satt av tid til veiledning i arbeidsplanene for hverken veiledere eller nytilsatt i 2020. Én av ti av styrere og skoleledere har kun satt av tid i den nytilsattes arbeidsplan, og en noe lavere andel ledere har kun satt av tid i veileders arbeidsplan.

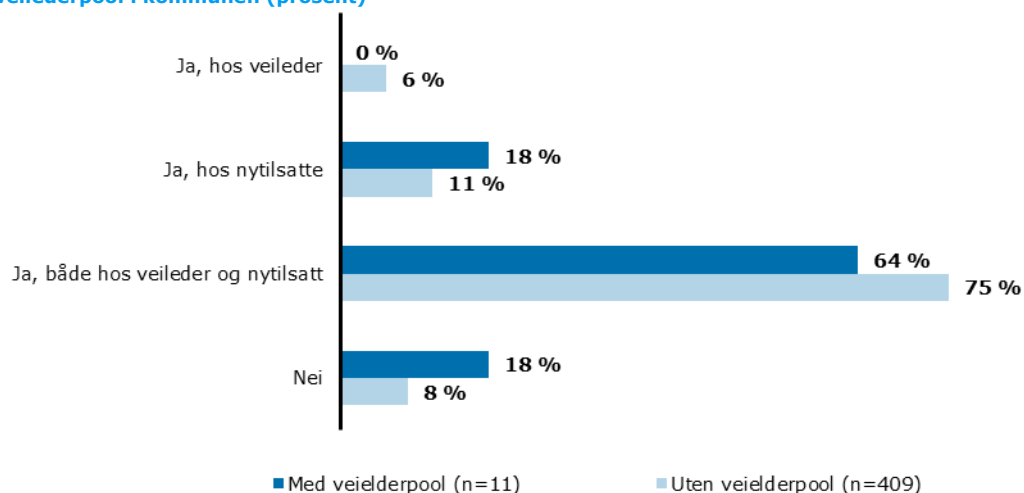
Figur 5-1: Har barnehagestyrere og skolelederne satt av tid til veiledning i arbeidsplanene? (prosent)



Når vi skiller på styrerne og lederne i kommuner med veilederpool tilgjengelig og ikke i 2020, ser vi at det er en større andel av de med veilederpool som ikke har satt av tid til veiledning i arbeidsplanene i det hele tatt, og en mindre andel som har satt av tid hos veiledere, jamfør figur 5-2.

⁷⁸ Caspersen & Raaen, 2014; Le Cornu, 2013

Figur 5-2: Har barnehagestyrere og skolelederne satt av tid til veiledning i arbeidsplanene? Med og uten veilederpool i kommunen (prosent)



Note: Spørreundersøkelse til barnehagestyrere og skoleledere 2020

Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne er det betydelig færre som i spørreundersøkelsen oppgir at det er satt av tid til veiledning i sin arbeidsplan i 2020 enn i 2019. Andel positive svar gikk fra 81, 70 og 52 prosent i 2019 (hhv. barnehage, grunnskole, videregående opplæring) til 73, 59 og 40 prosent i 2020. Det er ingen ting i datamaterialet som forklarer denne forskjellen direkte, men indirekte kan vi anta at lærernes respons i større grad reflekterer den tiden som er satt av til faktisk veiledning – jmf figur 5-3, 5-4 og 5-5 under, som viser en nedgang i tid som brukes på veiledning – og ikke hva som står i arbeidsplanene.

Det er en større andel av veiledere som oppgir at det er satt av tid til veiledning i arbeidsplanen, med 83 prosent av veiledere i barnehagen, 79 prosent av veiledere i grunnskolen og 62 prosent av veiledere i videregående opplæring. Andelen i barnehagen har gått opp mens andelen i grunnskolen har gått ned siden 2019.

Evalueringen av veiledningsordningen fra 2016 konkluderer, men på et noe annet grunnlag, at «tilbudet om veiledning i varierende grad er formalisert».⁷⁹ I 2016 ble de nytilsatte nyutdannede lærerne (med og uten veiledning) spurt om de hadde kjennskap til om veiledning var en del av ansettelseskontrakten. Et flertall av skolelærerne (53 prosent) oppga da at de ikke kjente til om veiledningen var en del av ansettelseskontrakten og 37 prosent av barnehagelærerne svarte det samme.

Flertallet av lærerne og veilederne som ikke har satt av tid til veiledning i arbeidsplanen, rapporterer at veiledningen lar seg gjennomføre innenfor ordinær arbeidstid.

I casestudien finner vi at veiledningen i stor grad skjer innenfor arbeidstiden både for veileder og nyutdannet ved alle casene. Dette til tross for at ikke alle veilederne eller de nyutdannede lærerne har fått satt av tid til veiledning i arbeidsplanen sin. Samtlige skoleledere og barnehagestyrere (med en lokal veiledningsplan) tilrettelegger imidlertid for deltakelse på gruppeveiledning,⁸⁰ men når det gjelder den individuelle veiledningen er det flere både nyutdannede og veiledere som selv må finne ledig tid. I ett av casene tilbyr veiledningsansvarlig i

⁷⁹ Rambøll (2016) *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*, s. 28

⁸⁰ Tre av skolene i casestudien har imidlertid ikke tilbud om gruppeveiledning, og får derfor ikke avsatt tid til dette.

skoleledelsen å være vikar for veilederne dersom veileder og den nyutdannede har kolliderende timeplaner, slik at de kan gjennomføre observasjon av undervisning.

Blant casene som har veiledningsordninger og -planer, har veileder og den nyutdannede også satt opp en plan for veiledningene med tidspunkt og eventuelt også mulige temaer. De fleste får til å følge denne planen, men med noen justeringer av tidspunkter underveis etter behov.

Når det gjelder kompensasjon for veiledningen finner vi mye variasjon i casestudien. Flere av informantene nevner at den nyutdannede har seks prosent redusert undervisningsplikt, og at denne tiden blant annet brukes til veiledning. Det er i flere av casene uklart hvorvidt veilederne får økonomisk kompensasjon for veiledningen, med noen unntak. Ved ett av casene nevnes det eksplisitt at veileder ikke får kompensasjon, mens det ved tre andre case oppgis at veileder får økonomisk kompensasjon. Det bemerkes imidlertid i ett av disse casene at kompensasjonen nærmest er en symbolsk sum, siden den er for lav til å kunne dekke innsatsen som kreves for å være en god veileder. I ett av casene får den nyutdannede og veileder henholdsvis seks og fem prosent redusert undervisningsplikt, og i tillegg får veileder økonomisk kompensasjon.

5.2 Hvor ofte forekommer veiledningen?

Fra prinsippene for veiledning heter det at veiledningen skal gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte, med en hyppighet som bidrar til læring og utvikling. Vi har derfor spurt både de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne om hvor ofte de deltar i veiledning både i 2019 og 2020.

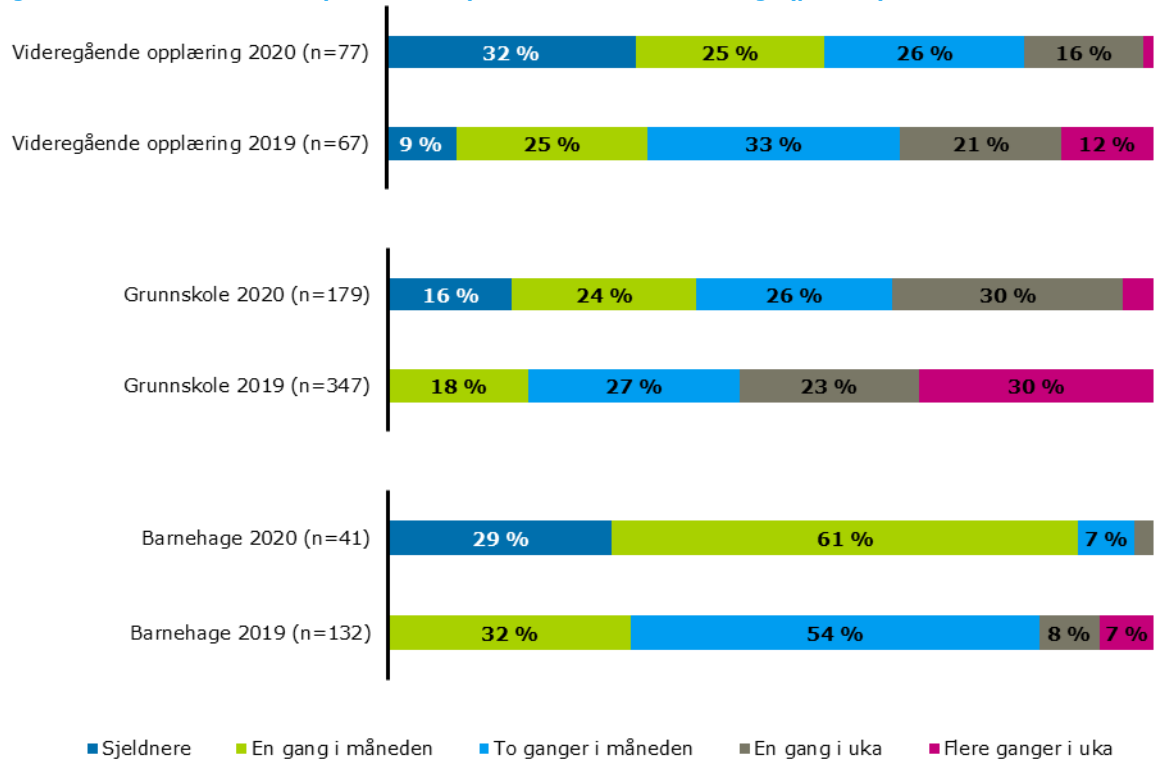
I spørreundersøkelsene i 2019 oppga et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning, at de får dette to eller flere ganger i måneden. Dette gjaldt på alle tre nivå i utdanningsløpet, men hyppigst i grunnskolen. Her fikk 30 prosent veiledning flere ganger i uka, og 23 prosent én gang i uka. Både i barnehagen og i videregående opplæring var det vanligst å motta veiledning to ganger i måneden. Det er kun i videregående opplæring at noen lærere opplever å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden.

Sammenlignet med evalueringen i 2016 viser resultatene i 2019 at veiledningen har blitt hyppigere. Førrige evaluering fant at nær halvparten av lærerne i barnehage og skole fikk veiledning sjeldnere enn én gang i måneden, og at kun 26 prosent av lærerne i skolen og 5 prosent av barnehagelærere fikk veiledning ukentlig.⁸¹

2020-resultatene tyder på at det har vært en nedgang i hyppighet i veiledningen på alle nivå. Det er blant annet en langt større andel nyutdannede nytilsatte lærere som oppgir at de har mottatt veiledning sjeldnere enn én gang i måneden i 2020 enn i 2019. Det gjelder både i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. Som nevnt er ikke resultatene fra 2019 og 2020 direkte sammenlignbare for denne målgruppen, men det er likevel mulig å anta at den relativt høye andelen nytilsatte som oppgir å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden skyldes korona-situasjonen.

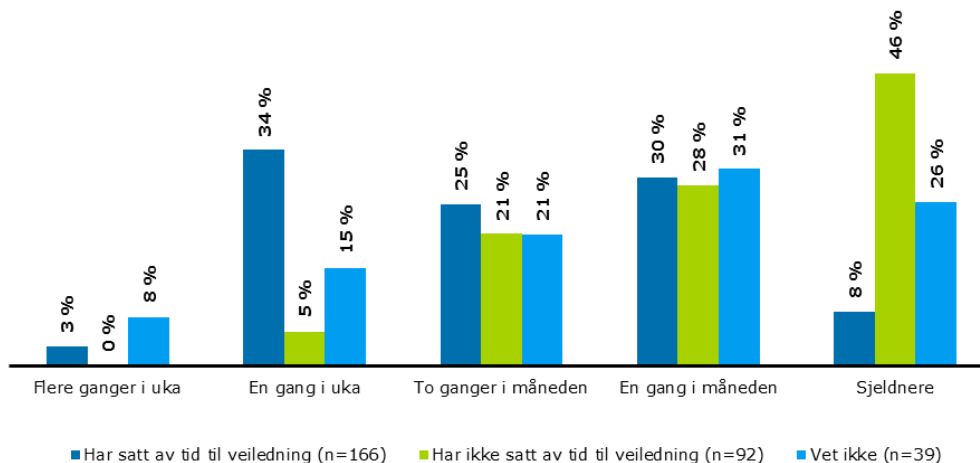
⁸¹ Rambøll (2016) *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*

Figur 5-3: Hvor ofte deltar de nyutdannede nytilsatte lærerne i veiledning? (prosent)



Når vi skiller på de nyutdannede nytilsatte lærerne som oppgir at det er satt av tid til veiledning i arbeidsplanen og ikke, ser vi at nyutdannede som har satt av tid til veiledning får denne hyppigere enn de som ikke har satt av tid til veiledning i arbeidsplanene, jamfør figur 5-4. Mens kun 5 prosent av lærerne som ikke har tid satt av i arbeidsplanen til veiledning oppgir at de mottar veiledning en eller flere ganger i uken, er det hele 37 prosent av lærerne som har avsatt tid som oppgir dette. Tilsvarende, blant lærerne som ikke har satt av tid til veiledning oppgir nesten halvparten (46 prosent) at de mottar veiledning sjeldnere enn en gang i måneden, mens kun 8 prosent de med satt av tid i arbeidsplanen oppgir dette alternativet.

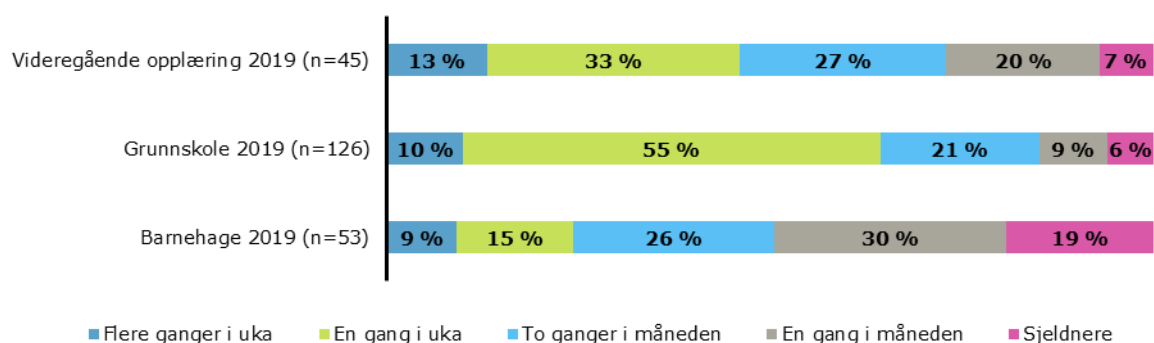
Figur 5-4: Hvor ofte deltar de nyutdannede nytilsatte lærerne i veiledning? Med og uten avsatt til i arbeidsplanen (prosent)



Note: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte i 2020

Veiledernes rapportering i 2019 på hvor ofte de deltar i veiledning, stemmer godt overens med de nyutdannede nytilsattes rapportering i 2019, jf. figur 5-5. Det store flertallet av veilederne deltar i veiledning to ganger i måneden eller mer. Også for veilederne foregår veiledning hyppigst i grunnskolen. Til forskjell fra lærerne, er det veilederne i grunnskolen og barnehagen som hyppigst rapporterer at de deltar i veiledning sjeldnere enn én gang i måneden. Vi har ikke stilt dette spørsmålet på nytt i 2020 til veilederne.

Figur 5-5: Hvor ofte deltar veilederne i veiledning? (prosent)



Note: Spørreundersøkelse til veiledere i 2019

I de fleste av casene i casestudien foregår veiledningen noe sjeldnere enn hos flesteparten av respondentene i 2019-undersøkelsen. I tre av caseskolene foregår den planlagte veiledningen månedlig, mens i de to casebarnehagene foregår den planlagte veiledningen ca. annenhver måned. Ved noen av disse casene foregår det imidlertid også noe mer ad hoc-preget veiledning mellom den planlagte veiledningen. Ved de to øvrige caseskolene gjennomføres veiledningen henholdsvis hver uke og annenhver uke. Hvor mange timer én veiledningsøkt består av varierer mellom casene, og i flere av casene inkluderer veiledningsfrekvensen både veiledningssamlinger/gruppeveiledninger og individuell veiledning.

Gjennom de overordnede veiledningsplanene på eiernivå, forplikter skolene fra enkelte case seg til å gi et gitt antall timer med veiledning til de nyutdannede nytilsatte lærerne. I andre caser er det opptil hver enkelt skole å avgjøre hvor mange veiledningstimer skoleleder mener det er hensiktsmessig å inkludere i lokal veiledningsplan.

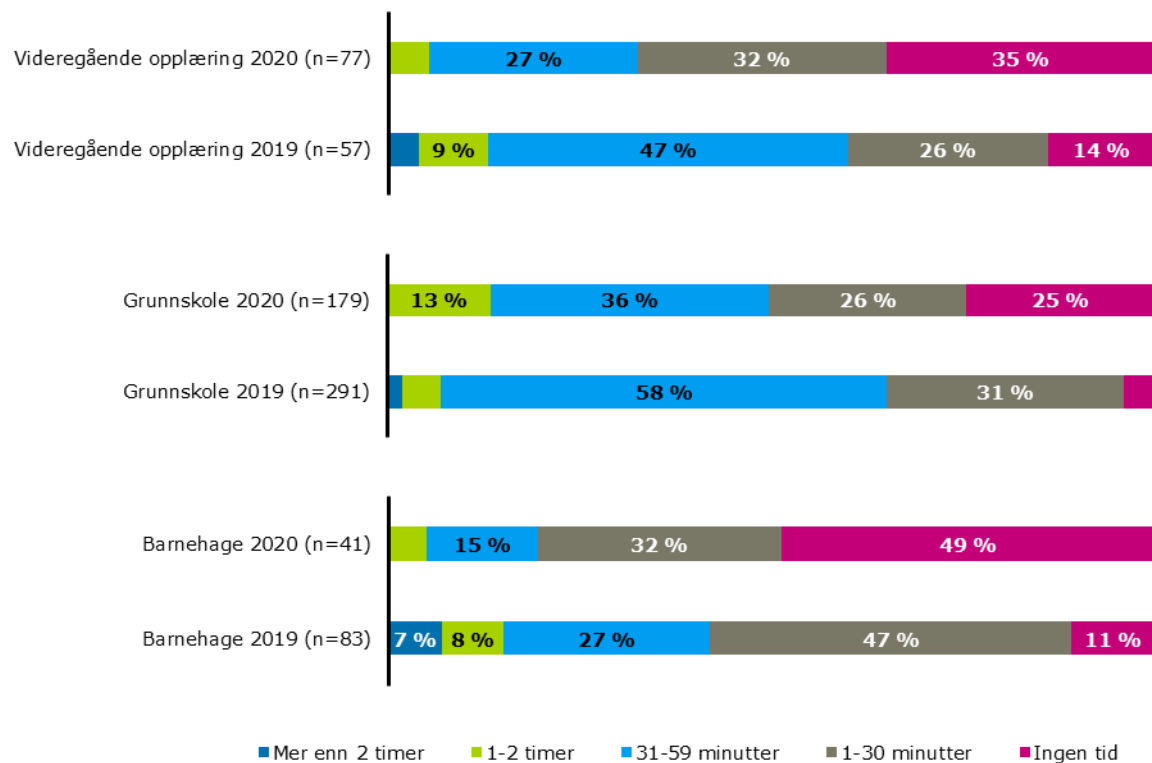
5.3 Hvor mange timer i uka er satt av til veiledning

Resultatene fra 2019 og 2020 er ulike når det gjelder hvor mange timer de nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at er satt av til veiledning. Resultatene viser at lærerne oppgir at det er satt av mindre tid til veiledning i 2020, enn det lærerne oppga i 2019, jf. figur 5-6. Særlig er det en langt større andel lærere som oppgir at det ikke er satt av tid til veiledning i 2020 sammenlignet med 2019. Forskjellene kan både skyldes endring i utvalgsstrategi og koronasituasjonen, og må derfor tolkes med forsiktighet. Det er videre mulig å anta at de nyutdannede nytilsatte lærerne har rapportert hvor mye veiledning de har fått fremfor hvor mye tid som er satt av. Resultatene fra høsten 2020 gjenspeiler en periode med veiledning som også var preget av smittevernstiltak i skolene, sammenlignet med høsten 2019 som var et normalår.

2019-resultatene viste at det i skolen er vanligst at de nyutdannede nytilsatte lærerne har satt av mellom 31 og 60 minutter til veiledning i uka. Dette gjelder i overkant av halvparten av lærerne i

grunnskolen og i underkant av halvparten av lærerne i videregående. Nest vanligst er det å ha satt av mindre enn 31 minutter, mens under fem prosent har satt av mer enn to timer til veiledning. I barnehagen er det vanligst at de nyutdannede nytilsatte lærerne har satt av mindre enn 31 minutter til veiledning i uka, mens det nest vanligste er 31 til 60 minutter. Det er noe vanligere å ha satt av mer enn én time i barnehagen enn i skolen.

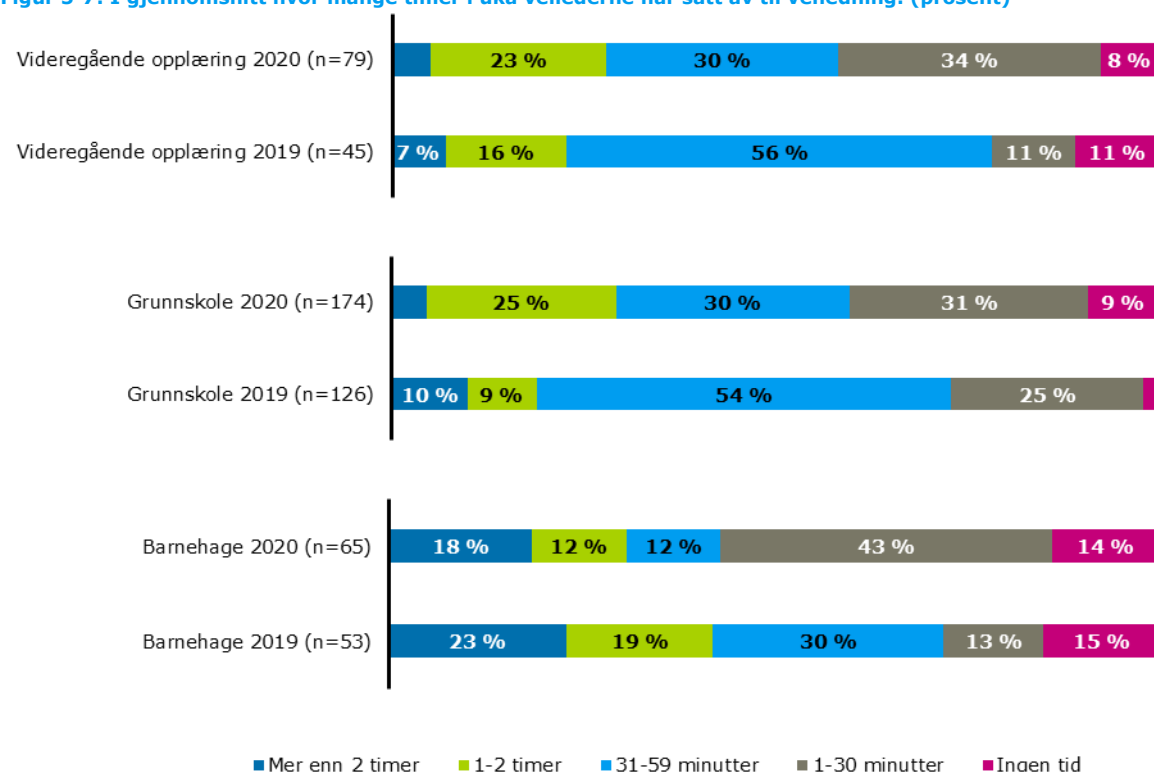
Figur 5-6: I gjennomsnitt hvor mange timer i uka de nyutdannede nytilsatte lærerne har satt av til veiledning. (prosent)



Det er også forskjeller i resultatene fra spørreundersøkelsen til veilederne i 2019 og 2020, jf. figur 5-7. Det er blant annet en høyere andel veiledere (uavhengig av nivå) som i 2020 oppgir at de har satt av inntil en halvtime til veiledning i uka, sammenlignet med 2019. I 2019 var det vanligst å ha satt av 31 til 60 minutter til veiledning i uka. Dette gjelder over halvparten av veilederne i skolen, og én av tre veiledere i barnehagen. Blant veilederne er det langt vanligere å ha satt av mer enn én time i uka, enn det vi fant for de nyutdannede nytilsatte lærerne. Resultatene tyder derfor på at det har blitt satt av mindre tid til veiledning i 2020 enn i 2019. Med unntak av koronasituasjonen, er det ikke annet i datamaterialet som forklarer nedgang i tid til veiledning.

Veilederne oppgir samlet sett at de har avsatt noe mer tid til veiledning enn de nyutdannede nytilsatte lærerne. Dette kan henge sammen med at mange veileder flere lærere. Det er store variasjoner i hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere har et formelt veilederansvar for. Spørreundersøkelsen fra 2019 viser at en veileder typisk (median) har ansvar for to nyutdannede nytilsatte lærere, mens andre veiledere har ansvar for opptil 40 nyutdannede nytilsatte lærere.

Figur 5-7: I gjennomsnitt hvor mange timer i uka veilederne har satt av til veiledning. (prosent)



I spørreundersøkelsen fra 2019 spurte vi lederne om hvor mye tid i uka de til sammen har satt av til nytilsatt og veileder. Over 95 prosent av lederne oppga da at de har satt av 1-4 timer i uka til veiledning. Mellom 1 og 3 prosent av lederne har satt av 4-8 timer, mens 1 prosent av lederne i videregående har satt av mer enn 8 timer i uken. Lederne er ikke stilt dette spørsmålet på nytt i 2020.

5.4 Går veiledningen etter planen?

Veiledning skal være en planlagt, systematisk og strukturert prosess. Vi har derfor i spørreundersøkelsene spurt de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne om i hvilken grad veiledningen går etter planen.

På spørsmål om i hvilken grad den planlagte veiledningen går etter planen, oppgir 63 prosent av barnehagelærerne at de i stor eller i svært stor grad er enige i at veiledningen går etter planen i 2020. Det samme gjelder 62 prosent av grunnskolelærerne og 61 prosent av lærerne i videregående opplæring. 19 prosent av barnehagelærerne oppgir at veiledningen har gått etter planen i svært liten eller i liten grad. Tilsvarende tall for grunnskolen er 12 prosent og for videregående opplæring 9 prosent. Det kan derfor tyde på at barnehagelærerne har hatt større utfordringer knyttet til å få gjennomført veiledningen etter planene enn det grunnskolelærerne og lærerne i videregående opplæring har hatt i 2020.

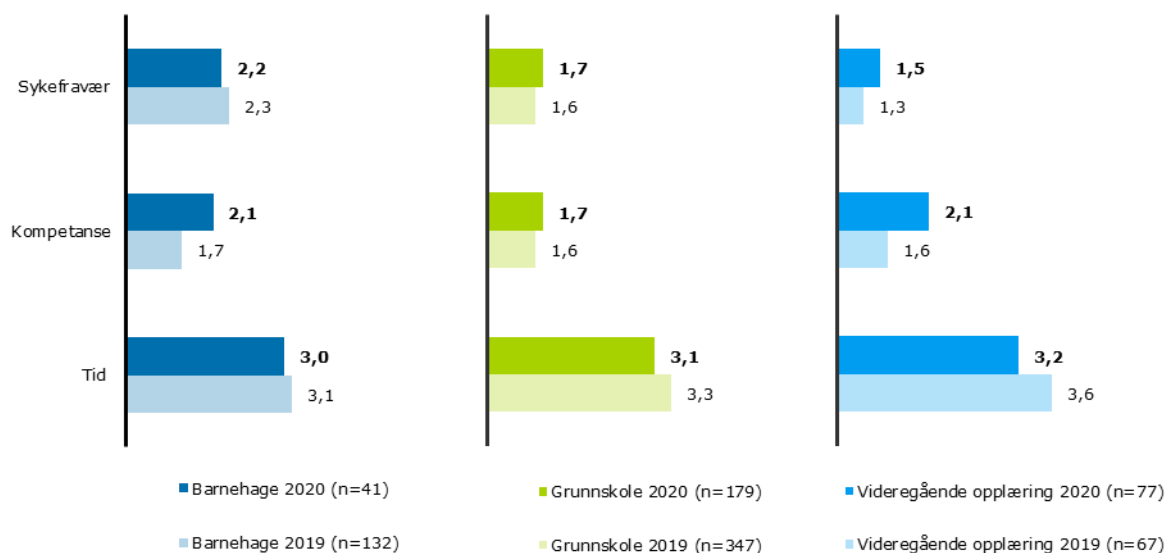
Blant caseskolene og -barnehagene som har en veiledningsplan i tråd med de nasjonale retningslinjene både på skoleeiernivå og ved skolen/barnehagen, går veiledningen i høy grad etter planen. Samtidig gjøres det også fortløpende justeringer etter behov. Tilfeller som kan skape endringer er uforutsette hendelser som fravær/sykdom eller andre prekære situasjoner, samt «tidsklemma». Det ser likevel ut til at casene som har en tydelig plan for veiledningen får til å

gjennomføre de planlagte aktivitetene. Samtidig bør det nevnes at informantene i casene forteller at det en periode har vært mer utfordrende å få til gjennomføring av planlagt veiledning etter at koronapandemien brøt ut. Dette fordi skoler og barnehager hadde fullt opp med å tilrettelegge for kohorter og hjemmeundervisning, noe som medførte at enkelte veiledningstimer utgikk i noen av casene.

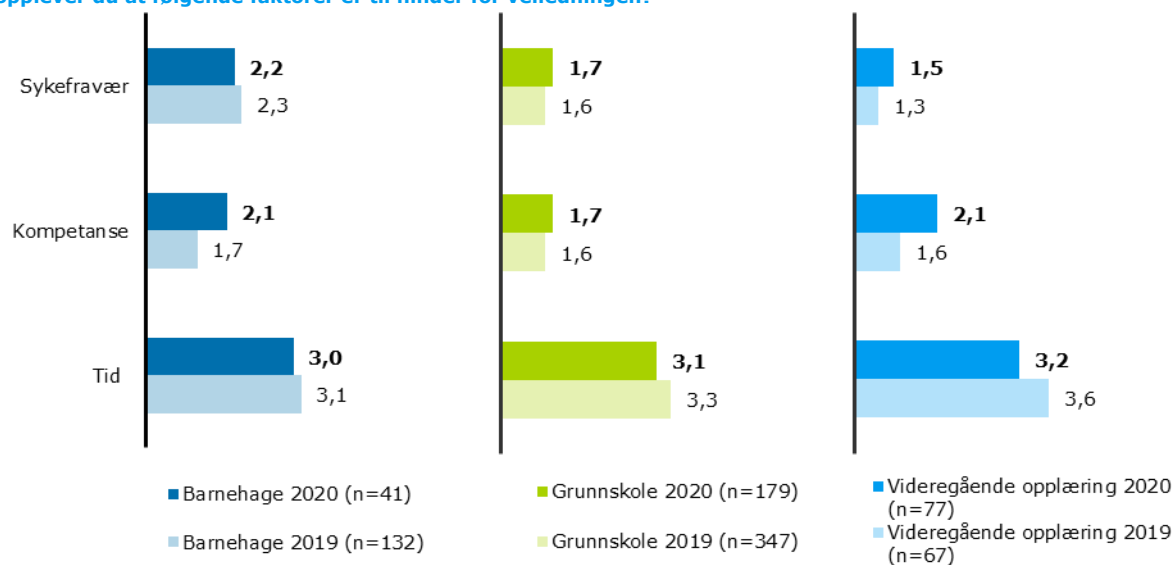
5.5 Hvilke faktorer er til hinder for å gjennomføre veiledning jevnlig?

De nyutdannede nytilsatte lærerne er enige om at tid er den faktoren som i størst grad hindrer at veiledning gjennomføres jevnlig. Det viser resultatene fra både 2019 og 2020, jf. figur 5-8. For barnehagelærerne er dessuten sykefraværet et større hinder enn for lærerne i skolen. Disse resultatene speiles i rapporteringen fra veilederne som også oppgir tid som den faktoren som gir mest utfordringer med å gjennomføre veiledning jevnlig (se figur 5-9). Også for veilederne er sykefravær en større utfordring i barnehagen enn i skolen.

Figur 5-8: Hvilke faktorer de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever at er til hinder for gjennomføringen av veiledning? I hvilken grad opplever du at følgende faktorer er til hinder for veiledningen?



Figur 5-9: Hvilke faktorer veilederne opplever at er til hinder for gjennomføringen av veiledning? I hvilken grad opplever du at følgende faktorer er til hinder for veiledningen?



Vi har stilt de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne et åpent spørsmål om det er andre faktorer som hindrer gjennomføringen av jevnlig veiledning. Tekstboks 5-1 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

Tekstboks 5-1: Hvilke andre faktorer hindrer gjennomføringen av jevnlig veiledning?

Nyutdannede nytilsatte lærere

De nyutdannede nytilsatte lærerne mener ressurser som tid, penger og bemanning er faktorer som i stor eller svært stor grad hindrer gjennomføring av jevnlig veiledning. I 2020 er korona den største utfordringen utenom tid, kompetanse og sykefravær.

«Covid-utbruddet har gjort at vi har måtte avlyse veiledningen et par ganger nå på grunn av at det har blitt mindre bemanning i enten min eller veileders barnehage. Dette går jeg ut fra at tas opp igjen senere, men jeg har ikke hørt noe direkte fra veileder om hvordan vi løser det.»

«For store barnegrupper og i utgangspunktet for mye møtevirksomhet knyttet opp til tiltak for enkeltbarn (PPT, Logoped, Spesialpedagog osv). Møter betyr færre voksne på en stor barnegruppe, noe som igjen fører til slitasje på assistentene.»

«Har jo en million andre ting jeg skal få tid til i løpet av uka. Det har veileder også. Det er rett og slett ikke tid for nyutdannede å få gjort det vi skal. Det går på bekostning av veiledning, mestringsfølelse og trivsel.»

«Penger. Det er ikke satt av mer penger enn at vi kan ha to samlinger i løpet av skoleåret.»

Andre faktorer de nyutdannede nytilsatte lærerne trekker frem er lite interesse for å legge til rette for veiledning, at veiledningen ikke er formalisert og at en selv ikke har lyst til å være til bry.

«Det er ikke satt av tid til det i timeplanen, og min veileder er selv opptatt med en 100% stilling og små barn.»

«Manglende konkret plan (med tidspunkt og tema) for individuell veiledning.»

«Mentoren som jeg er blitt tildelt på skolen er en kollega på teamet mitt. Jeg kjenner på at jeg ikke vil være til bry og at jeg ønsker å framstå profesjonell ovenfor mine kolleger. Jeg kvier meg derfor for å søke jevnlig veiledning hos min mentor i frykt for at jeg skal virke svak og at kollegaen min skal bli minnet på hvor uerfaren jeg er og at jeg dermed skal bli mindre verdsatt på teamet. Det er lettere å søke veiledning på gruppemøtene utenfor skolen som er en gang i måneden.»

Veiledere

Korona-pandemien preger naturligvis også svarene her, men de samme utfordringene som ble identifisert i 2019 går igjen. Det gjelder ofte tidspress fra alle parter, og midler til vikar når nytilsatte skal ha veiledning. Noen av veilederne trekker frem at det kan være lite interesse, at det kan bli ansett som frivillig og derfor bli valgt bort av de nytilsatt, at det er mangel på organisering og at veiledning ikke er prioritert hos ledelsen.

«Fordi jeg selv er kontaktlærer og har en spesielt utfordrende gruppe, kan en del avtaler skli ut. En av lærerne jeg veileder trenger uforutsett mye oppfølging, dermed kan det bli knapt med tid.»

«Ingen koordinering fra ledelsens side, uklare forventninger til veiledningen. Vanskelig å finne felles tid til møter innen normal arbeidstid (ikke satt av tid til det)»

«Jeg opplever også at "Introduksjonsprogram for nyutdannede lærere" tar mye tid og ressurser, og at 2. års nyutdanna ikke har nedsatt tid, slik de har 1. året. Det har tatt mye tid og krefter å få på plass en ordning hos oss hvor vi bruker av felles bunden tid. I tillegg baserer vi oss på noe frivillighet for å få gjennomført observasjon og ene-samtaler etter observasjon.»

«Asymmetri i veiledningssituasjonen, mtp. at jeg er en del av ledelsen. Jeg og veisøker har snakket om dette, og hun uttaler at hun ikke tenker på at jeg er en del av ledelsen i veiledningen. Men ser hun er skeptisk til å ha meg med på observasjon i klasserom rundt case vi har snakket om i veiledningen, og er redd dette handler om min rolle.»

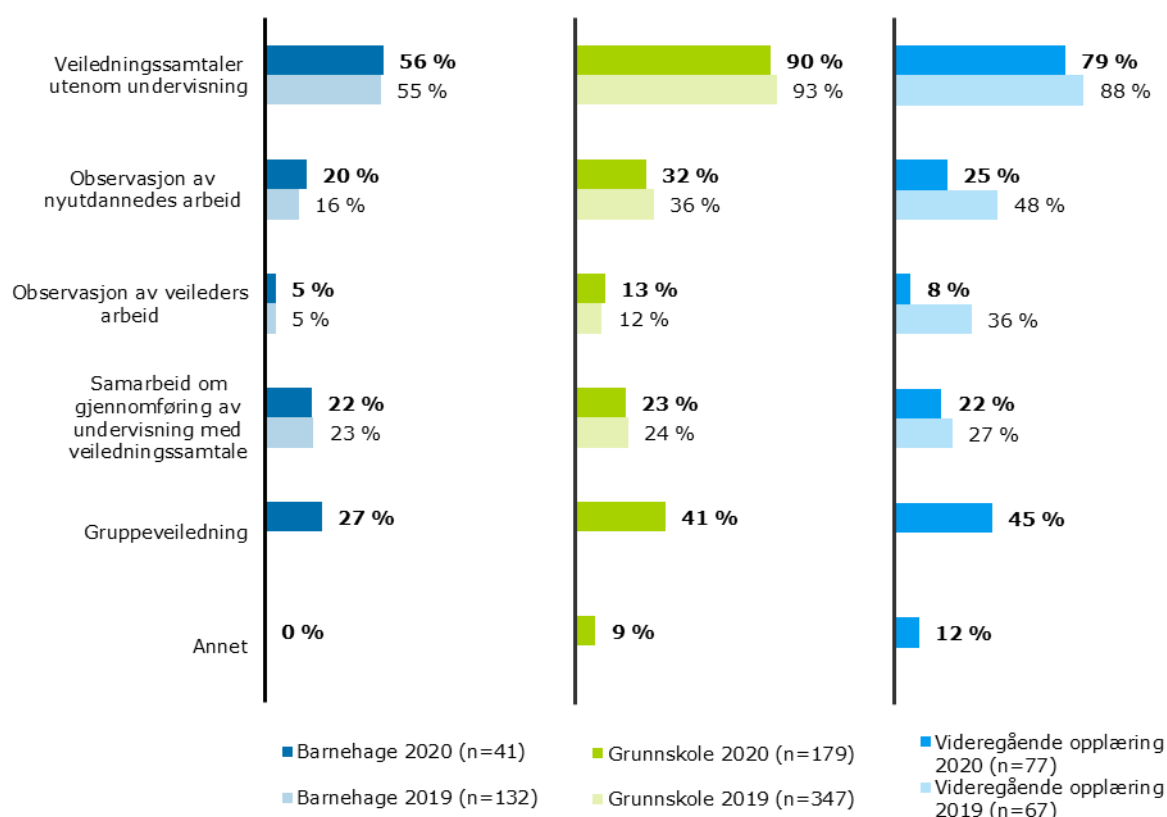
I casestudien finner vi i likhet med i spørreundersøkelsene at tid er det største hinderet for å få gjennomført veiledning jevnlig. Som allerede nevnt i kapittel 4.4. er også uforutsette hendelser også en utfordring. Et annet hinder er at veileder og den nyutdannede kan ha kolliderende undervisningsplaner, noe som gjør det vanskelig å finne ledige tidspunkter til veiledningen. Dette er særlig utfordrende i de to casene hvor veileder og nyutdannet er ansatt som lærere ved ulike virksomheter. Den samme utfordringen finner vi i et av casene hvor veileder og den nyutdannede er ansatt ved ulike avdelinger, og har timeplaner som kan gjøre tid til veiledning utfordrende å få til.

Like fullt bør det understrekes at skolene og barnehagene i de fleste casene ser ut til å få til å gjennomføre jevnlig veiledninger, i tråd med egne veiledningsplaner og -avtaler. I så måte ser mangel på gode veiledningsplaner med tidfestet veiledning ut til å være den største utfordringen knyttet til gjennomføring av veiledning.

5.6 Hvilke aktiviteter inngår i veiledningsforløpet?

Veiledning kan gjennomføres gjennom en rekke aktiviteter. Resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 og 2020 viser at veiledningssamtaler utenom undervisning/(fellestid) er den aktiviteten som er vanligst i veiledningen. Ni av ti lærere i skolen og én av to barnehagelærere har gjennomført dette. Videre er observasjon av veileders eller nyutdannedes arbeid vanligst i videregående opplæring.

Figur 5-10: Hvilke aktiviteter de nyutdannede nytilsatte lærerne rapporterer at inngår i veiledningen. (prosent)



Blant veilederne er det vanligst å ha veiledningssamtaler utenom undervisningen – 98 prosent av veilederne i skolen og 72 prosent av veilederne i barnehagen benyttet denne metoden i 2019. Også for veilederne er det vanligst å bruke observasjon av eget eller den nyutdannedes arbeid i videregående. Generelt svarer veilederne i større grad at de bruker de ulike aktivitetene i sin

veiledning, sammenlignet med de nyutdannede nytilsatte lærerne. Veilederne ble ikke stilt dette spørsmålet i 2020.

Vi har stilt de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne et åpent spørsmål om hvilke aktiviteter som inngår i veiledningen. Tekstboks 5-2 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

Tekstboks 5-2: Hvilke andre aktiviteter inngår i veiledningen?

Nyutdannede nytilsatte lærere

Det er andre aktiviteter som inngår i de nyutdannede lærernes veiledning, men som ikke fremkommer i figuren over. Dette omfatter blant annet daglige uformelle samtaler og ulike gruppeveiledninger, for eksempel ved å løse forskjellige caser, diskutere tematikk, reflektere og stille spørsmål. Aktiviteter kan også være kurs og samlinger, både på og utenfor skolens/barnehagens område.

«Drikker kaffe og snakker om utfordringer eller andre ting vi (nyutdannede) ønsker å ta opp.»

«Kursrekke for nyansatte i Osloskolen.»

Veileder

Veilederne jobber mye med relasjonsbygging mellom lærer og elev, og mestring av lærerrollen. De benytter blant annet ulike samlinger på kommunalt nivå, besøk på den nyutdannedes arbeidsplass, plutselige samtaler ved behov og kollegaveiledning. Noen kommuner har egne kompetanseprogram.

«Vi har fellessamlinger med nyutdannede og et fellesdokument med tips og råd som hele tiden oppdateres.»

«Totalt 8 samlinger ilt barnehageåret, invitert inn til gruppeveiledning av oss i kommunen. Samarbeidet formaliseres i en kontrakt og forpliktelse til deltakelse og bidrag hvor veiledning og også det relasjonelle er veldig viktig. Utvikling av trygghet innad i gruppen er avgjørende for utvikling av kvalitet.»

I casestudiene finner vi at de fleste av de nyutdannede nytilsatte lærerne både får individuell veiledning og gruppeveiledning. Det varierer mellom casene hvorvidt gruppeveiledningen foregår på den enkelte skole/barnehage eller hos kommunen. Det anses som verdifullt å ha veiledningssamlinger på tvers av enheter hos skoleeier. Dette fordi de nyutdannede får flere å diskutere og reflektere rundt problemstillinger med, i tillegg til at de blir kjent med hvordan ting håndteres ved andre arbeidsplasser i kommunen.

I tre av casene gjennomføres det også observasjon i forbindelse med veiledningen. Dette oppleves som nyttig både for den nyutdannede og veileder. I ett av disse casene er den individuelle veiledningen bygget opp rundt observasjon av undervisning i noe som omtales som veiledningsløyfer. En veiledningsløyfe innebærer at en individuell veiledningstime i forkant av observasjon, observasjon av undervisning, og deretter ny individuell veiledning der veiledningsparet reflekterer rundt observasjonen og andre relevante tema. En veiledningsløyfe omfatter seks veiledningstimer.

I de to casene der den nyutdannede får veiledning fra en veileder ansatt ved annen skole/barnehage, forteller informantene at det er ekstra vanskelig å få til observasjon og at dette er en ulempe ved ekstern veileder.

I de fleste casene der både veileder og veisøker er ansatt ved samme enhet foregår det også en del ad hoc støtte og veiledning. Dette virker særlig å være viktig i barnehagen hvor en del veiledning også skjer på avdelingen/i barnegruppen. Ved caseskoler som ikke har en tydelig veiledningsplan består veiledningen i større grad av ad hoc-samtaler enn i caseskoler med tydeligere struktur for veiledning og veiledningstema.

5.7 Hvilke tema inngår i veiledningen?

Det er ingen nasjonale rammer for hvilke tema veiledningen skal dekke. Innholdet i veiledningen skal fastsettes lokalt ut fra lokale behov og den nyutdannede nytilsattes behov. Det kan derfor være stor variasjon i temaene som dekkes i veiledningen.

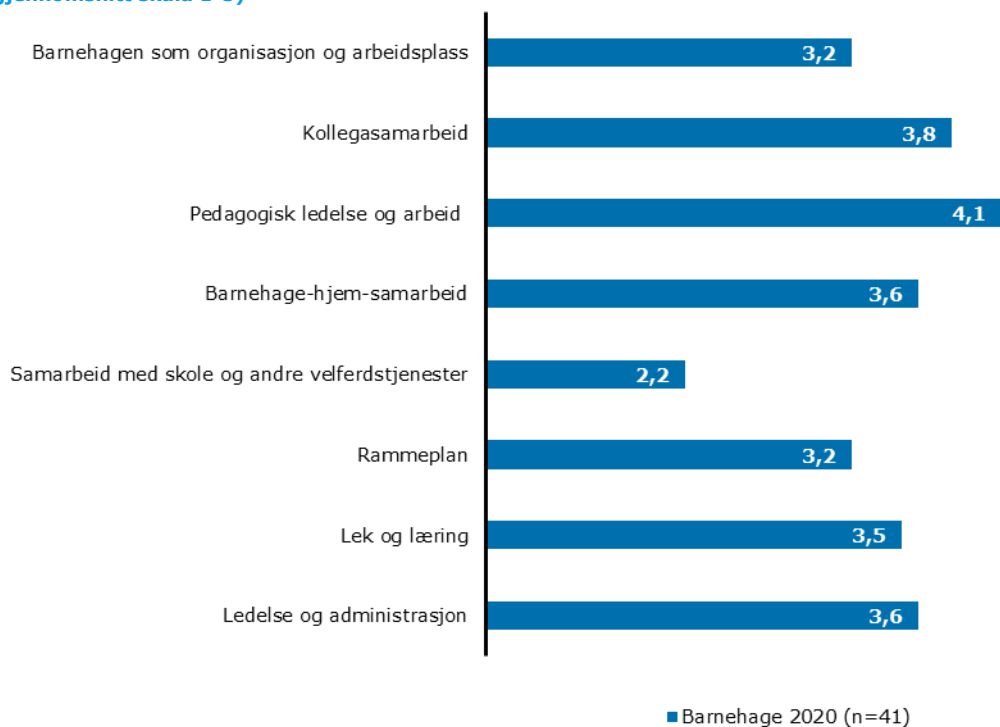
I spørreundersøkelsene har vi spurt både de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne om veiledningen behandler noen overordnede tema som kan være sentrale for veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere. Både lærerne og veilederne har rapportert på tema som de har gjennomgått og tema de vet skal inngå i veiledningen. Vi har også skilte på tema knyttet til veiledning av lærere i barnehagen og i skolen. Dersom det ikke er lagt en plan for hvilke temaer som skal inngå i veiledningen vil det være underrapportering på dette spørsmålet.

I barnehagen er pedagogisk ledelse og arbeid, kollegasamarbeid og barnehage-hjem-samarbeid de tre vanligste temaene når vi ser resultatene fra nyutdannede nytilsatte og veiledere under ett. Samarbeid med skole og andre velferdstjenester er derimot det temaet som i minst grad inngår i veiledningen. Det viser resultatene både fra svarene til nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere i barnehagen i 2020. Resultatene fra 2020 er i tråd med resultatene fra 2019 om hvilke temaer som inngår i veiledningen.⁸²

I casestudien finner vi at de to casebarnehagene i høy grad legger opp veiledningstema etter den nytilsattes ønsker og behov. I ett av casene har kommunen lagt frem forslag til tema i veiledningsplanen som veiledningsparet kan plukke fra. I begge casene forventes det at den nyutdannede melder inn tema i forkant av veiledningen, slik at veilederparet kan forberede seg til timen. Ofte knyttes temaene til det som skjer i barnehagen, eksempelvis foreldresamtaler.

⁸² I 2019 ble spørsmålet besvart på en annen måte å inngår derfor ikke i figurene.

Figur 5-11: Hvilke tema de nyutdannede nytilsatte rapporterer at inngår i veiledningen. (barnehage, gjennomsnitt skala 1-5)



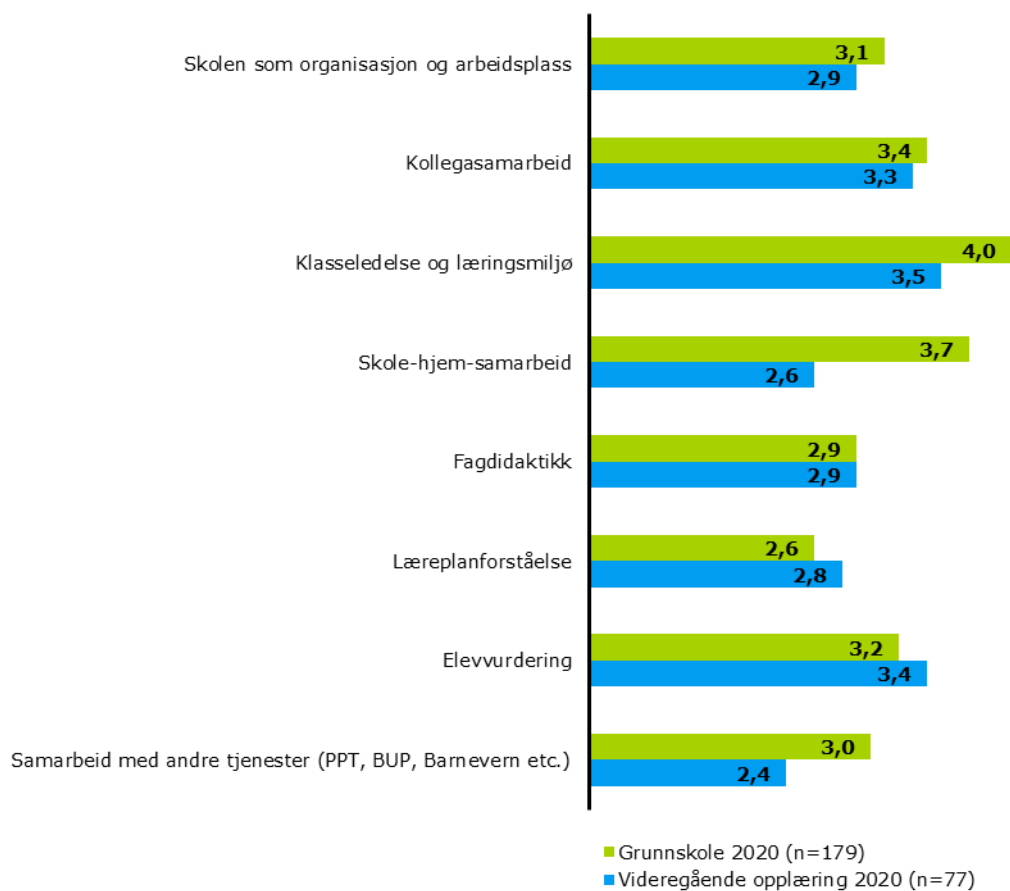
Figur 5-12: Hvilke tema veilederne inkluderer i veiledningen? (barnehage, gjennomsnitt skala 1-5)



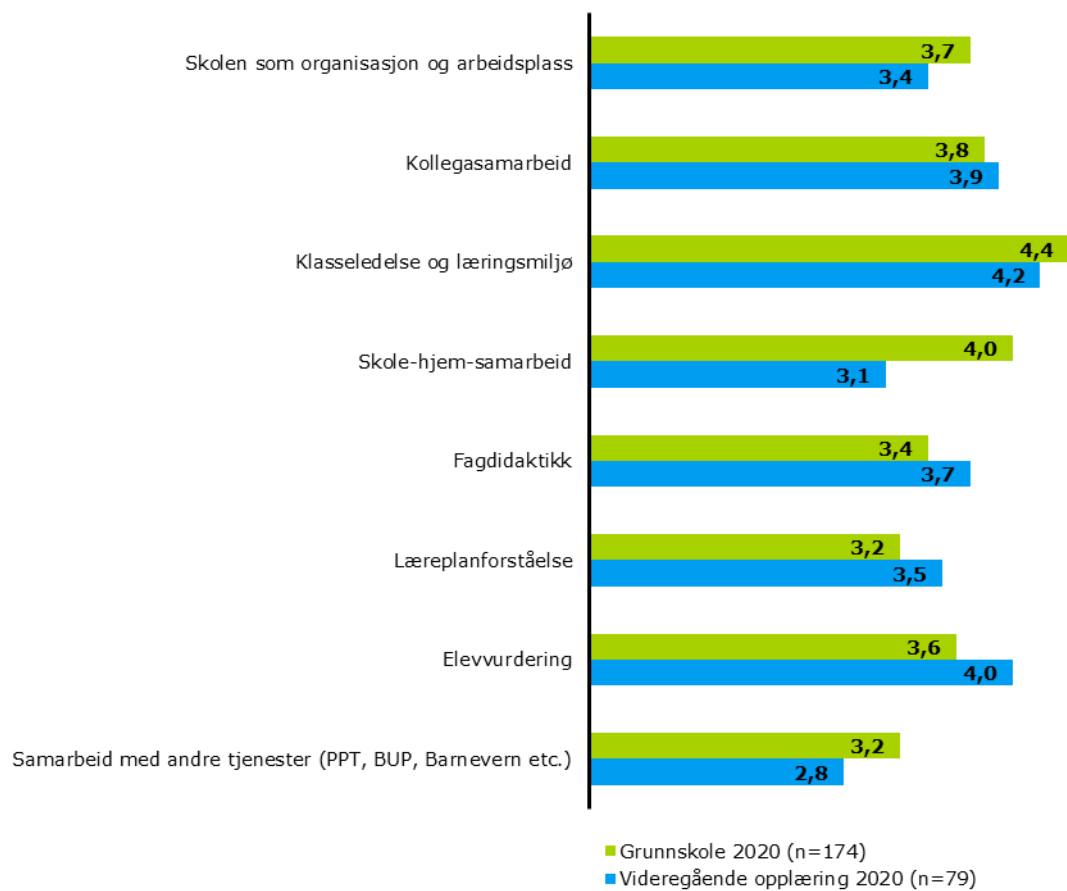
Det er noe forskjell i hvilke temaer som inngår i veiledning av lærere i grunnskolen og i videregående opplæring. Samtidig peker klasseledelse og læringsmiljø, kollegasamarbeid og elevvurdering som de temaer som i størst grad inngår i veiledning til både grunnskolelærere og lærere i videregående opplæring. Det viser resultatene både fra nytilsatte og veiledere. Skole-hjem-samarbeid er mindre vanlig i videregående enn i grunnskolen.

Rapporteringen fra veilederne samsvarer i stor grad med det de nyutdannede nytilsatte lærerne har rapportert.

Figur 5-13: Hvilke tema de nyutdannede nytilsatte rapporterer at inngår i veiledningen. (skoler, gjennomsnitt skala 1-5)



Figur 5-14: Hvilke tema veilederne inkluderer i veiledningen? (skole, gjennomsnitt skala 1-5)



Resultatene fra 2019 og 2020 reflekterer det vi så i evalueringen fra 2016. Også her var kollegasamarbeid, pedagogisk ledelse og administrasjon de mest sentrale temaene for de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne, mens klasseledelse var det klart vanligste temaet for skolelærerne.⁸³

Vi har stilt de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne et åpent spørsmål om det er andre tema som inngår i veiledningen. Tekstboks 5-3 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

⁸³ Rambøll (2016) *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*

Tekstboks 5-3: Hvilke andre tema inngår i veiledningen?

Nyutdannede nytilsatte lærere

Det er flere andre temaer som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad ifølge de nyutdannede nytilsatte lærerne. Mange trekker frem at trivsel, refleksjon over egen praksis og håndtering av stress og tidspress inngår som tema i veiledningen. Dette inkluderer blant annet begrunnelser og valg i hverdagssituasjoner.

Veiledning har også fokus på å få frem det beste i hver enkelt og hvordan man kan være et godt forbilde for sine medarbeidere. Veiledningen kan også handle om barna; hvordan man snakker til og om barn, pedagogiske spørsmål knyttet til hverdagen, barn med spesielle behov, tilpasset opplæring og hvordan håndtere krevende situasjoner med fokus på barna.

Andre temaer som inngår i veiledningen er teknisk opplæring, hvilke fysiske og digitale ressurser man har tilgjengelig, nye lærerplaner, mobbing (§9a), tverrfaglighet, veiledning i forhold til administrative oppgaver og arbeidsmiljø. Når det gjelder arbeidsmiljø nevnes alt fra vasking av kjøkken til erfaringsdeling, stresshåndtering og hvordan man skal forholde seg til de ulike personlighetene i personalet.

«Har fått tilbud om å gå systematisk gjennom alle punkta ovanfor, men har hatt mest behov for "utblåsing" etter situasjonar som har vore vanskelege/kaotiske eller ting eg har lurt på undervegs. Har tatt utgangspunkt i logg som eg har skrive i løpet av veka, kor eg har skrive kva som har gått bra, og kva eg kunne trengt hjelp til. Det har vore en nyttig måte å legge det opp på for meg.»

«Vi har mye fokus på spesialpedagogikk. Ansvarsområder en spesialpedagog har, og hvordan jeg kan strukturere denne type timer.»

«I begynnelsen var det mye fokus på drift, organisering og å bli kjent med nødvendige dokumentasjonsverktøy.»

«Temaene varierer litt ettersom hva jeg trenger. Vi har også en del kursing av hele kollegiet, slik at vi holder oss oppdaterte sammen.»

Veiledere

Ifølge veilederne er tilpasset opplæring et tema som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad, og som ikke fremkommer i figuren over. Dette inkluderer utfordringer knyttet til funksjonshemninger, uro i klasserommet, språkvansker and andre former for spesialundervisning. Det nevnes også et fokus på det å være nyutdannet nytilsatt lærer, inkludert det å være ny på arbeidsplassen.

«Praktisk informasjon om læremidler og ulike måter å innhente dem. (Hvor står det? Hvor kan jeg finne det på nettet? Hvilke programmer/apper har vi lisens på?).»

«Temaer som handler om det å være ny på en arbeidsplass, å være nyutdannet. I tillegg opplever noen at ujevn maktbalanse, og en form for hierarki på arbeidsplassen. Grader av maktesløshet dukker av og til opp i individuelle veiledninger.»

«Veiledningen er i stor grad knyttet opp mot utfordringer i en svært krevende klasse, altså læringsmiljø og klasseledelse.»

Funnene fra casestudien samsvarer med resultatene fra spørreundersøkelsen. Samtidig finner vi, i likhet med i casebarnehagene, at temaene for den individuelle veiledningen i hovedsak styres av den nyutdannedes behov og ønsker. Informanter nevner særlig klasseledelse, men også eksempelvis atferdsproblematikk, vurdering og skole-hjem-samarbeid. Inntrykket er at de tre caseskolene som har gruppeveiledninger eller veiledningssamlinger, har forhåndsbestemte temaer for disse veiledningene, og at temaene samsvarer med det som opptar lærerne gjennom skoleåret. Eksempelvis er det i case 2 lagt opp til at veiledningssamlingene skal omhandle erfaring fra skolestart, klasseledelse, vurdering, karakterer og konflikthåndtering, for å nevne noen. Samtidig legger både caseskole 2 og 5 også opp til at lærere kan spille inn egne tema til gruppeveiledningene/veiledningssamlingene.

5.8 Oppsummering av resultater om omfang og innhold

Om lag to av tre av styrerne og skolelederne satt av tid til veiledning i både veileders og den nytilsattes arbeidsplaner.

I spørreundersøkelsen i 2019 oppga et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning, at de får dette to eller flere ganger i måneden. Dette gjaldt på alle tre nivå i utdanningsløpet, men hyppigst i grunnskolen. 2020-resultatene tyder på at det har vært en nedgang i hyppighet i veiledningen, på alle nivå. Det er blant annet en langt større andel nyutdannede nytilsatte lærere som oppgir at de har mottatt veiledning sjeldnere enn én gang i måneden i 2020 enn i 2019. Det gjelder både i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. Nedgangen i hyppighet kan skyldes koronapandemien og at den planlagte veiledningen ikke har blitt gjennomført like hyppig som vi har sett i et normalår. Funn fra casene viser at det er vanlig med veiledning én gang om måneden.

Veiledningen foregår oftest som veiledningssamtaler utenom undervisningen. Kollegasamarbeid, pedagogisk ledelse og administrasjon er de mest sentrale temaene for de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne, mens klasseledelse var det klart vanligste temaet for skolelærerne, i tillegg til læringsmiljø, kollegasamarbeid og elevvurdering.

Det er stor variasjon i hvor mange timer veiledning de nyansatte får i uken. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er vanligst med inntil en halvtime i uken i snitt, uavhengig av nivå i utdanningsforløpet. Det er vanligere at nyutdannede i grunnskolen får inntil en time veiledning i snitt i uka, sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og i videregående opplæring.

Flertallet av de nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at veiledningen går som planlagt. Samtidig oppgir én av fem at veiledningen ikke har gått som planlagt. Casen gir beskrivelser av utfordringer knyttet til gjennomføring av veiledning under koronapandemien, særlig i skolen med gjennomføring av hjemmeundervisning.

Den vanligste årsaken som forhindrer gjennomføring av veiledning er tid. Sykefravær og tilgang på veiledere med kompetanse er mindre faktorer. Det å finne tid til gjennomføring av veiledning med timeplaner som kolliderer for veileder og nytilsatt kommer frem som en utfordring i casene. Som en nyutdannet skriver i åpent svarfelt i spørreundersøkelsen:

«Har jo en million andre ting jeg skal få tid til i løpet av uka. Det har veileder også. Det er rett og slett ikke tid for nyutdannede å få gjort det vi skal. Det går på bekostning av veiledning, mestringsfølelse og trivsel.»

6. KVALITET OG RELEVANS

Det siste temaet som inngår i evalueringen er kvaliteten og relevansen på veiledningen. Forskning viser at veiledning i seg selv ikke alltid er fordelaktig, men avhenger av kvaliteten på veiledningen.⁸⁴

Veilederens rolle og kompetanse er sentralt for kvaliteten og relevansen av veiledningen. Det er ikke nødvendigvis slik at en god lærer også vil være en god veileder.⁸⁵ Gitt kompleksiteten som inngår i veilederrollen kan veiledere uten tilstrekkelig kompetanse fort komme til å forsterke *status quo* i stedet for å fremme utvikling.⁸⁶ En kvalifisert veileder er, ifølge veiledningsordningen, en som har formell veilederutdanning. Forskning tyder på at veiledere med utdanning har en dypere forståelse for oppdraget enn veiledere uten utdanning.⁸⁷ De nasjonale prinsippene definerer en kvalifisert veileder til å ha formell veilederkompetanse, mens det under prinsippene for ordningen står at veiledningen *fortrinnsvis* skal gjennomføres av en kvalifisert veileder. Evalueringen av ordningen undersøker derfor blant annet hvilken bakgrunn veiledere har.

Det er ikke nødvendigvis noen tydelig overenstemmelse mellom målene for veiledning og den faktiske veiledningssamtalen.⁸⁸ Kvaliteten avhenger i stor grad av veileders kunnskap om og evne til å holde samtaler som fremmer profesjonell læring. I tillegg til, og kanskje i stedet for, å være *kompis*, mangler det ofte kapasitet til å tilby systematisk guidet refleksjon som hjelper nyutdannede nytilsatte lærere å forstå betydningen av det de opplever.⁸⁹

Det er derfor viktig å undersøke hvordan de ulike aktørene (skoleledelsen, veilederne og de nyutdannede lærerne) selv vurderer kvaliteten og relevansen på veiledningen som gis, samt hva som fungerer bra og hva som fungerer mindre bra. I tillegg anser vi det som interessant å undersøke konkret hvordan veiledere og nytilsatte selv beskriver veiledning *av god kvalitet*.

Ifølge prinsippene skal nyutdannede lærere anerkjennes og brukes som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet. Å føle seg akseptert av elever og kolleger er viktig for opplevelse av mestring.⁹⁰ I denne sammenheng er det interessant å se på hvordan nyutdannede opplever å bli anerkjent, og hvordan veiledere og ledelse legger til rette for at det skal skje. Det er mulig å se for seg at en støttende veiledningsordning kan gi inntrykk av at nyutdannede er en hjelpeløs gruppe, men det har vist seg at nyutdannede også synes at kolleger kan ha noe å lære fra dem.⁹¹ Veiledning synes også å ha positiv betydning for veileders profesjonelle utvikling, og ordningen kan på den måten innebære en gevinst for hele skolen som lærende organisasjon.⁹² Det er derfor viktig å se på hvordan og i hvilken grad nyutdannede blir brukt som ressurs, og hvilken gevinst veiledere opplever av veiledningen.

⁸⁴ Hobson m.fl., 2009

⁸⁵ Bullough, 2005

⁸⁶ Langdon, 2014

⁸⁷ Helleve & Ulvik, 2019

⁸⁸ Langdon, 2014

⁸⁹ Worthy, 2005

⁹⁰ Aspfors & Bondas, 2013; Caspersen & Raaen, 2014

⁹¹ Ulvik & Langørgen, 2012

⁹² Langdon, 2014

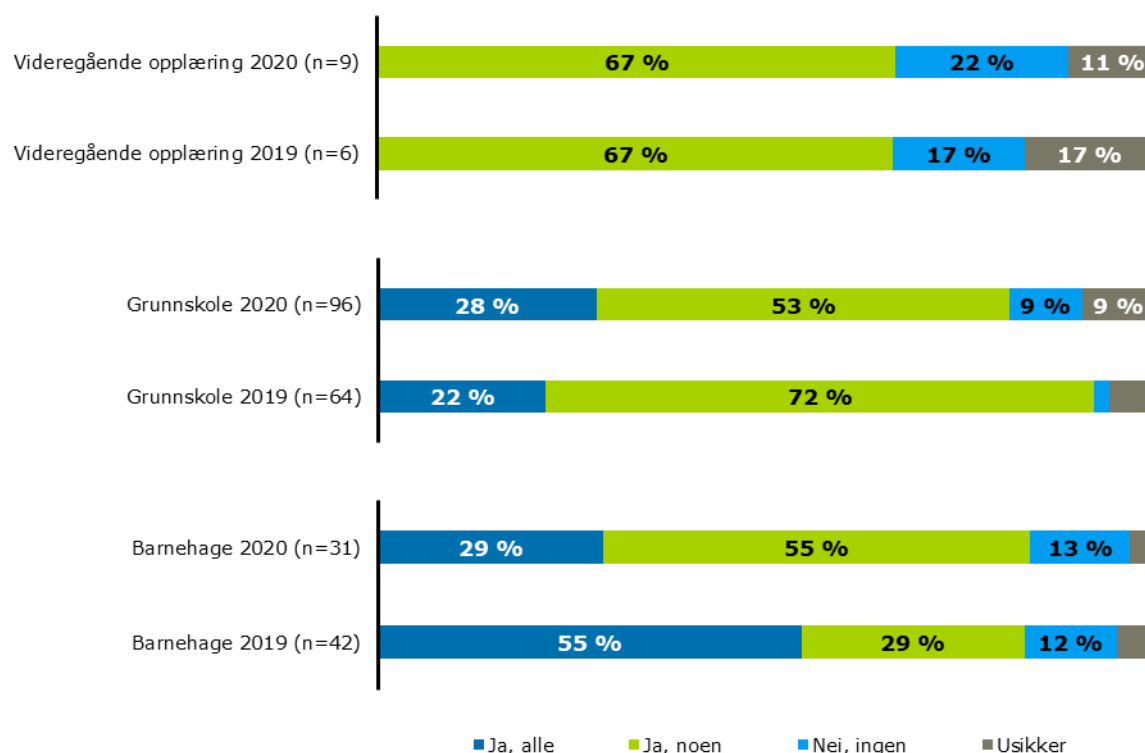
6.1 Veiledernes veilederkompetanse og erfaring

I prinsippene for veiledning er en kvalifisert veileder definert som en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer.⁹³ Videre trekker Utdanningsdirektoratets veileder frem kompetente veiledere som et kjennetegn ved gode veiledningsordninger.⁹⁴ Vi har spurt både eier- og ledernivået, de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne selv om deres faglige- og formelle veilederkompetanse.

Overordnet viser rapporteringen fra barnehage- og grunnskoleeierne at det er variasjon i hvilken grad veilederen har formell veiledeerekompetanse eller ikke, og om det gjelder alle eller noen av veilederne. 13 prosent av eierne i barnehagen og 9 prosent av eierne i grunnskolen rapporterer at ingen av veilederne har veilederkompetanse i 2020 (jf. figur 6-1). Det er kun ni eiere i videregående opplæring som har besvart dette spørsmålet, og av disse har to svart at ingen av veilederne har veilederkompetanse og én er usikker. Ingen av eierne i videregående opplæring rapporterer at alle veiledere har formell veilederkompetanse.

Andelen barnehageeiere som oppgir at alle veiledere har formell veilederkompetanse, har gått ned fra 55 prosent til 29 prosent. I 2020-undersøkelsen la vi til en presisering av hva som er en kvalifisert veileder: *Kvalifisert veileder er en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer.* Presiseringen kan dermed være en forklaring til endringen i prosentandelene, samtidig er det relativt få barnehageeiere som har besvart undersøkelsen og endringen kan derfor være tilfeldig.

Figur 6-1: Hvordan barnehage- skoleeierne vurderer veiledernes kompetanse (prosent). Har veilederne ved dine barnehager/skoler formell veilederkompetanse?

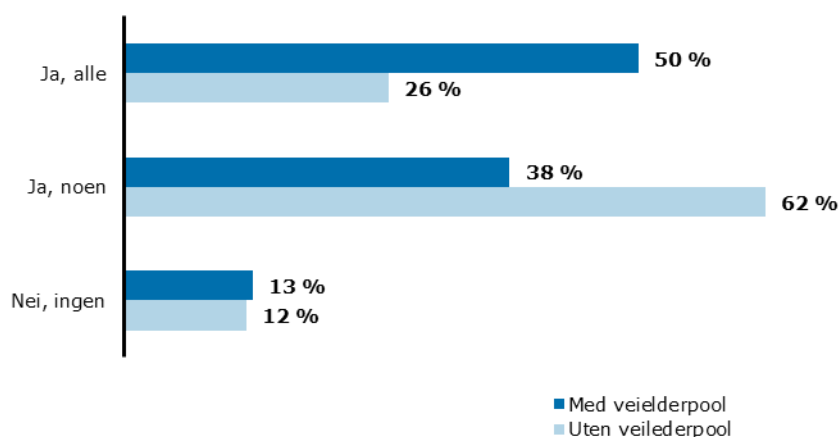


⁹³ Kunnskapsdepartementet (2018). «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». URL: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>>

⁹⁴ Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

Når vi skiller på de kommunene som har tilgjengelig veilederpool, ser vi at barnehage- og skoleeiere som har veilederpool i nesten dobbelt så stor grad oppgir at alle veilederne har formell veilederkompetanse, jmfør figur 6-2.

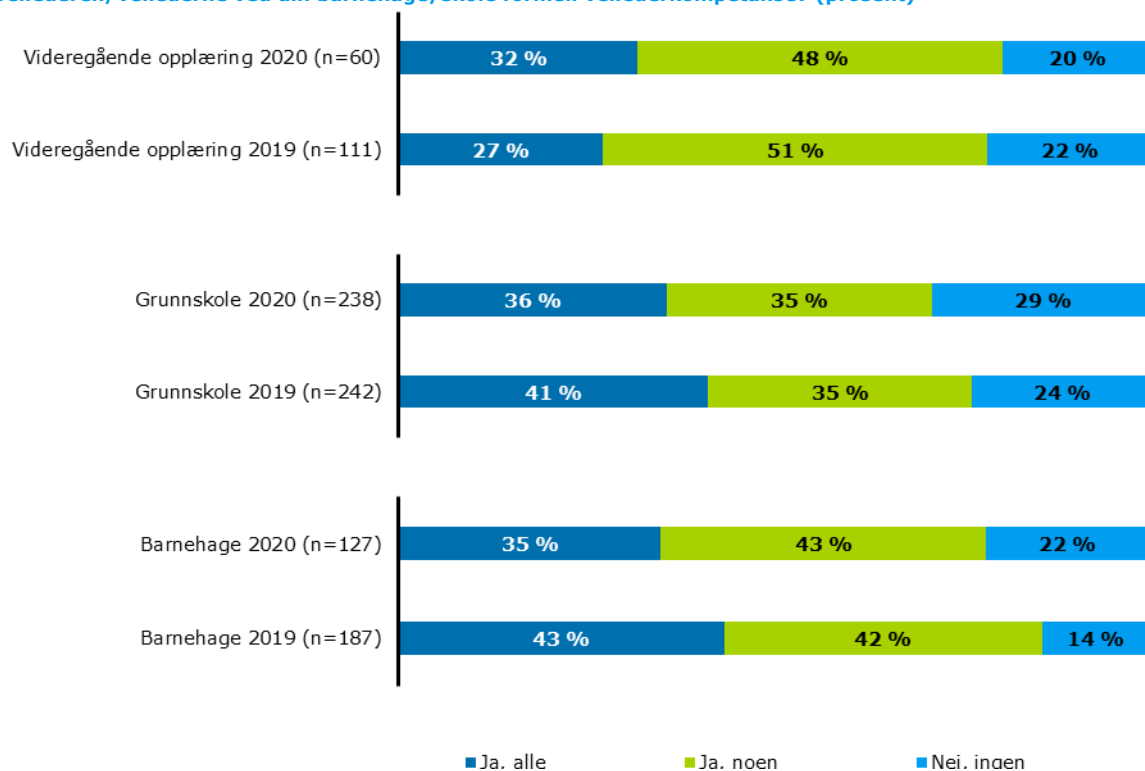
Figur 6-2: Hvordan barnehage- skoleeiere vurderer veilederens kompetanse. Med og uten veilederpool i kommunen (prosent). Har veilederne ved dine barnehager/skoler formell veilederkompetanse?



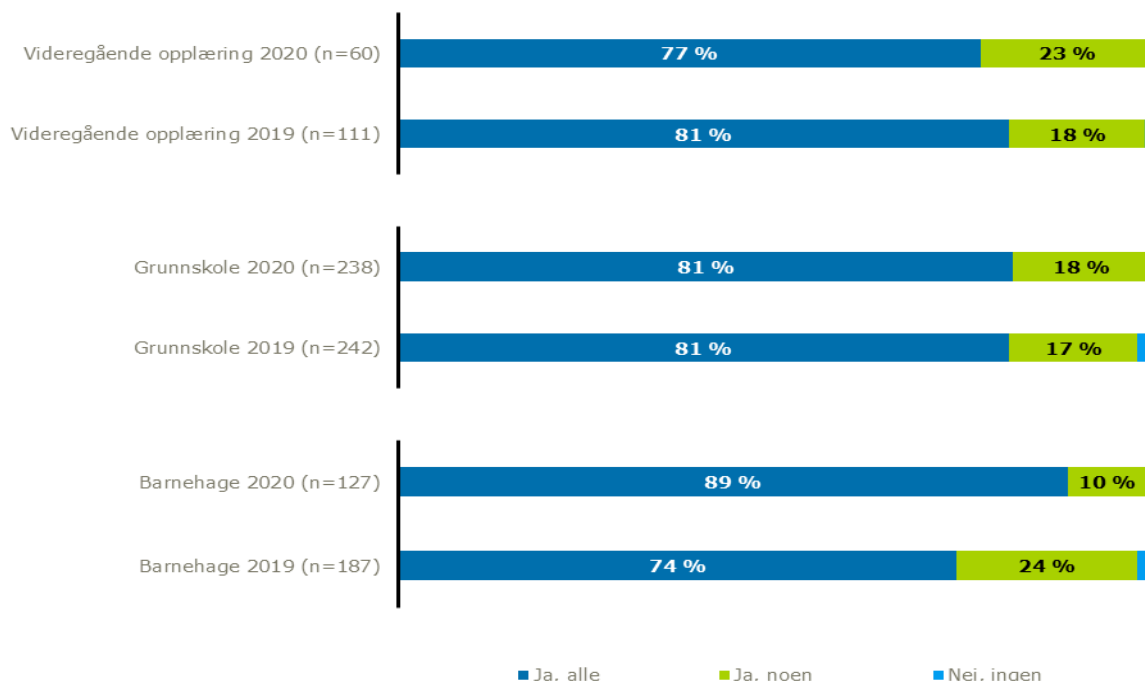
Note: Spørreundersøkelse til eiere 2020

Styrerne i barnehagen og skolelederne i grunnskolen rapporterer i noe større grad enn skolelederne i videregående opplæring at alle veilederne har formell veiledningskompetanse, jf. figur 6-3. Her rapporterer også en omtrent en tredjedel av lederne ved videregående opplæring at alle veiledere har formell veilederkompetanse. Andelen styrere som rapporterer at ingen av veilederne har formell veilederkompetanse var 14 prosent i 2019 og 22 prosent i 2020. Det er noe lavere enn i grunnskolen hvor 29 prosent oppgir at de ikke har veiledere med formell veilederkompetanse i 2020.

Figur 6-3: Hvordan styrerne og skolelederne vurderer veiledernes formelle veilederkompetanse? (prosent) Har veilederen/veilederne ved din barnehage/skole formell veilederkompetanse? (prosent)



Figur 6-4: Hvordan styrerne og skolelederne vurderer veiledernes nødvendige faglige kompetanse? Har veilederen/veilederne ved din barnehage/skole nødvendig fagdidaktisk kompetanse? (prosent)

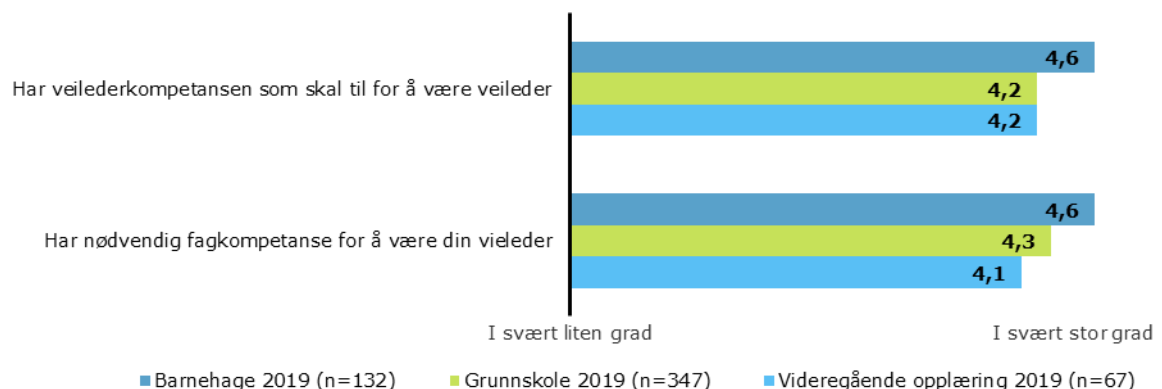


Når vi ser til casestudien finner vi at veileder har formell veiledningskompetanse i seks av åtte caser. Det er imidlertid en del ulikheter mellom casene når det gjelder hvilken rolle veilederen har i skolen, ved siden av veilederrollen. Mens veilederne i case 2, 5, 7 og 8 er lærere med formell veiledningskompetanse og lang fartstid i læreryrket, er veilederne i case 3, 4 og 6 ansatte i andre stillinger; henholdsvis som avdelingsleder (case 4), undervisningsinspektør (case 6) og representant ved skoleeier (case 3). I case 3 og 4 er veilederne valgt til rollen fordi de har formell veilederutdanning. I case 6 mangler veilederen den formelle kompetansen, men påtok seg rollen fordi hen har lang fartstid som lærer og har god fleksibilitet til å følge opp den nytilsatte. Veilederen i case 1 er ansatt som lærer og har mye erfaring med praksisveiledning av studenter, samt at hen har vært lærer i mange år.

Det er ikke krav om at veilederne har formalkompetanse innen veiledning i veiledningsordningene hos hverken case 1, 2, 4, 6 eller 8, i motsetning til case 3, 5 og 7, hvor kompetansekravet er nedfelt i de lokale veiledningsordningene. I case 2 og 8 etterstrebtes det å bruke veiledere med formalkompetanse, men ettersom det enkelte år er mange nyutdannede nytilsatte lærere, kan dette være vanskelig. I tilfeller hvor caseenhetene ser seg nødt til å velge veileder uten formell kompetanse, sørges det for at veilederen får god støtte gjennom henholdsvis veiledningssamlinger og mentornettverk.

De nyutdannede rapporterer at veilederne i stor til svært stor grad har den nødvendige veilederkompetansen og faglige kompetansen til å være veileder. De nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagen er spesielt enige i dette, jf. figur 6-5.

Figur 6-5: Hvordan de nyutdannede nytilsatte lærerne vurderer veilederens kompetanse. I hvilken grad vil du si at din veileder...

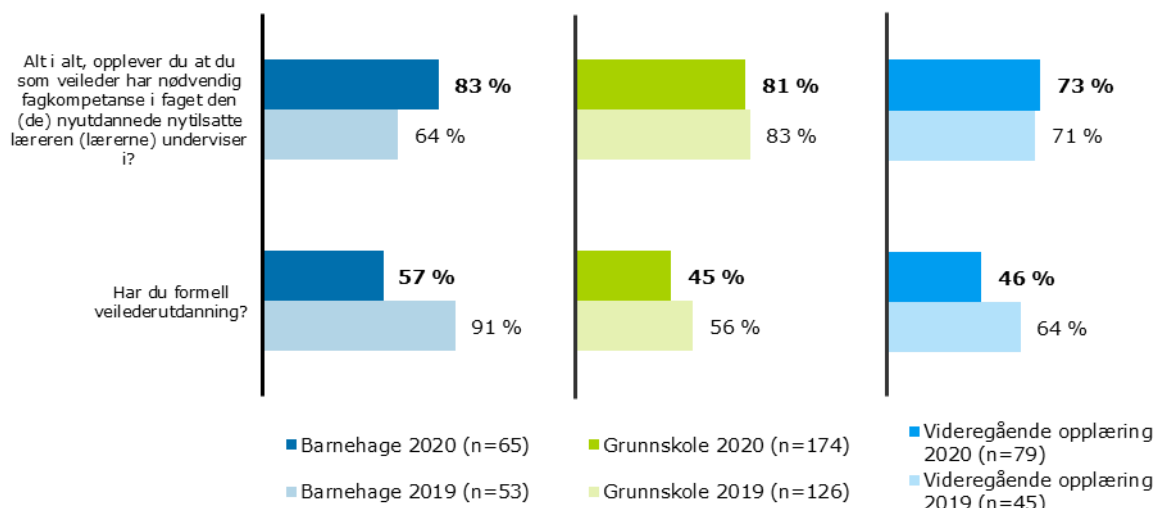


Vi finner også i casestudien at samtlige nyutdannede nytilsatte lærere både i barnehage og skole opplever at veilederen deres har høy kompetanse, og de er generelt sett svært fornøyd med veiledningen de får uavhengig av om denne er i tråd med de nasjonale retningslinjene eller ikke.

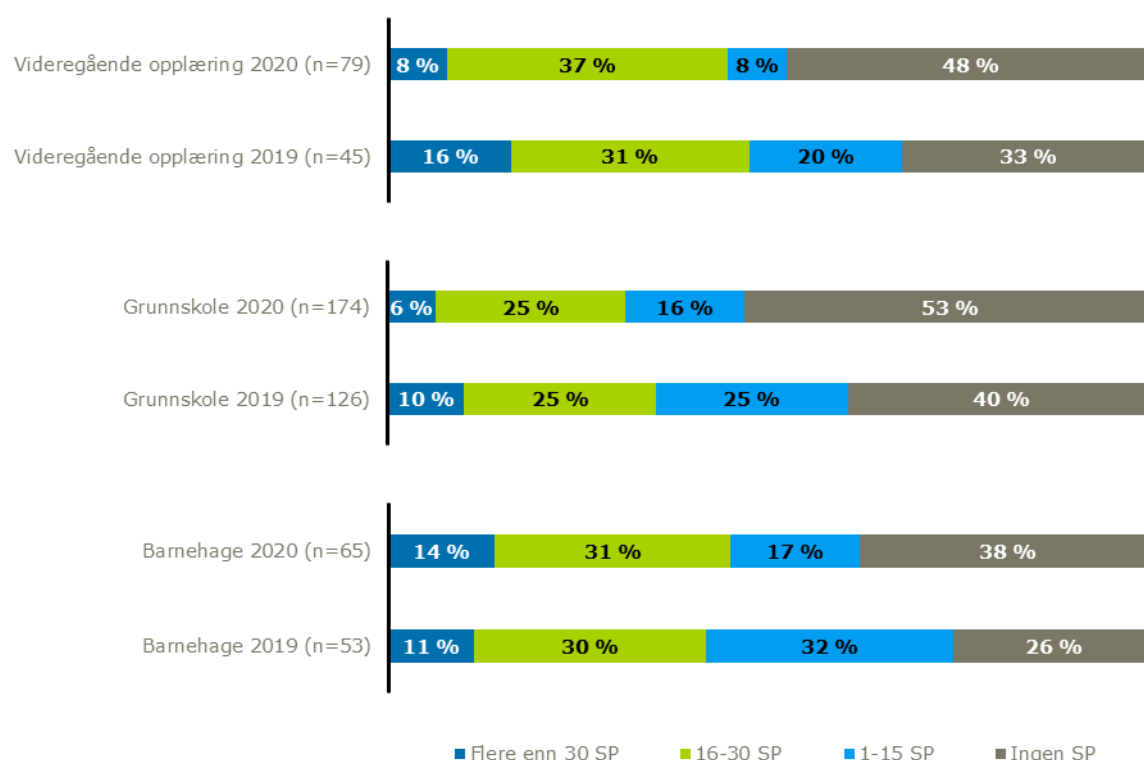
Spørreundersøkelsen i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i barnehagen har formell veilederkompetanse (figur 6-6). Det samme gjelder 45 prosent av veilederne i grunnskolen og 46 prosent av veilederne i videregående opplæring. Det er noe lavere andeler enn hva vi så i 2019; da rapporterte 64 prosent av veilederne i barnehagen og 56 prosent av veilederne i videregående at de hadde formell veiledningskompetanse. Endring i utvalgsstrategi gjør at vi ikke kan sammenligne tallene direkte og andelen må derfor benyttes om indikasjon på hvor mange veiledere som har formell veilederkompetanse.

Veilederne i barnehagen rapporterer i spørreundersøkelsene i 2020 og 2019 at de i større grad har nødvendig *fagkompetanse* i faget den nyutdannede nytilsatte læreren underviser i. Dette gjelder i mindre grad i videregående opplæring enn i grunnskolen og barnehagen.

Figur 6-6: Hvordan veilederne vurderer sin egen kompetanse. (prosent)



I grunnskolen oppgir 53 prosent av veilederne at de ikke har studiepoeng i veiledning i 2020. I videregående opplæring og barnehagen gjelder dette henholdsvis 48 og 38 prosent veiledere. I grunnskolen har 1 av fire veilederne mellom 16 og 30 studiepoeng, mens denne andelen er om 30 prosent i barnehagen og prosent videregående opplæring. Vi vet ikke om antall studiepoeng er på bachelor- eller masternivå.

Figur 6-7: Hvor mange studiepoeng har veilederne i veiledning? (prosent)

Generelt kjennetegnes veilederne ved at de har lang erfaring. Det viser resultatene fra både 2019- og 2020-undersøkelsen. Blant de 344 veilederne som har gjennomført undersøkelsen i 2020 har flest fullført lærerutdanning i 2002. For barnehagelærerne har flest fullført barnehagelærerutdanning i 1998. Blant veilederne i grunnskolen og videregående skolen er det litt under fire prosent som har fullført i løpet av de siste tre årene og ingen av veilederne i barnehagen. 11 prosent av veilederne i skolen fullførte derimot før 1990 og hele 16 prosent av veilederne i barnehagen.

I casestudien finner vi at et av de viktigste kriteriene for valg av veileder, på tvers av casene, er lang fartstid i læreryrket. Som tidligere nevnt anses formell veiledningskompetanse som viktig i de fleste casene, men det er kun tre av caseenhetene som har dette som et krav. Utover dette nevner flere informanter personlig egnethet, og i enkelte av caseskolene forsøker skoleleder også å finne en veileder med samme fagområde som den nyutdannede.

6.2 Hvilke kompetansehevede tiltak finnes for å øke veilederkompetansen?

Kapittel 6.1 viste at mange barnehageeiere, skoleeiere, styrere og skoleledere oppgir at ikke alle veilederne har formell veilederkompetanse. Det er derfor av spesiell interesse å undersøke:

- hvilke kompetansehevingstiltak eiere, styrere og ledere har iverksatt for å øke veiledningskompetansen, og
- hvordan veilederne selv holder seg faglig oppdatert.

6.2.1 Kompetansehevingstiltak i regi av eiere og ledere

Barnehage- og skoleeiere har flere tiltak de kan iverksette for å øke veiledningskompetansen i egen organisasjon. Gjennom videreutdanning (statlig subsidiert eller ikke) kan veilederne øke sin formelle veilederkompetanse i form av studiepoeng fra et universitet eller en høyskole. Gjennom de statlige etterutdanningsordningene kan barnehage- og skoleeier, i samarbeid med et

universitet eller høyskole, gjennomføre kompetansehevede tiltak rettet mot hele eller deler av lærerkollegiet.

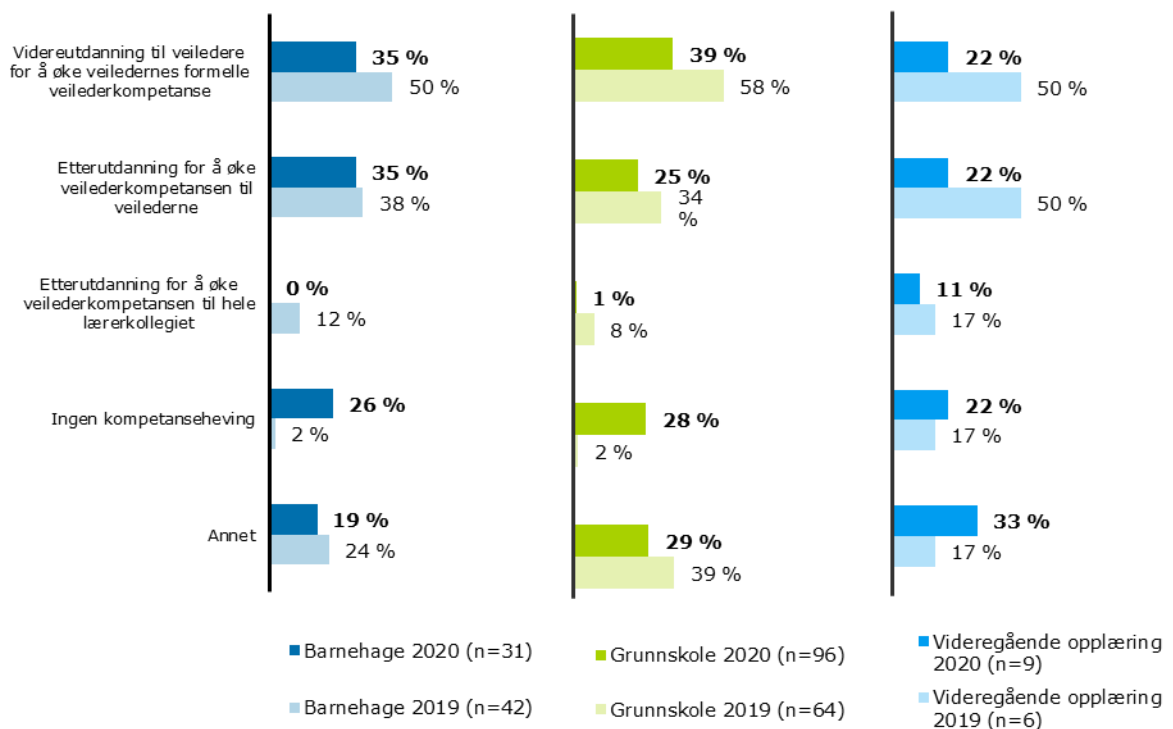
Over halvparten av barnehage- og grunnskoleeierne oppga i 2019 at de lar veiledere ta veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse. Denne andelen er noe lavere blant eierne som svarte på undersøkelsen i 2020. I 2020 oppga også langt flere eiere at de ikke har noen kompetansehevingstiltak enn i 2019; 26 prosent av barnehageeierne, 28 prosent av grunnskoleeierne og 22 prosent av eierne av videregående opplæring (figur 6-8). Det kan derfor se ut som om denne type tiltak har vært prioritert ned i 2020, sammenlignet med 2019.

Videre tar om lag én av tre barnehage- og grunnskoleeierne også i bruk etterutdanning for å øke kompetansen til veilederne. Det ser vi av resultatene fra 2019- og 2020-undersøkelsen. For disse eierne er det noe mindre vanlig å ta i bruk etterutdanning for å øke veilederkompetansen til *hele* lærerkollegiet i 2019, og omtrent fraværende i 2020 blant barnehageeiere og grunnskoleeiere.

Det er kun ni eiere i videregående opplæring som har besvart spørsmålet om kompetansehevingstiltak i 2020. To oppgir at de har iverksatt videre- eller etterutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne, to oppgir at de har iverksatt etterutdanning for å øke veilederkompetansen, og én rapporterer at de har iverksatt etterutdanning for å øke veilederkompetansen til hele lærerkollegiet. To av de ni eierne har ikke iverksatt noen tiltak.

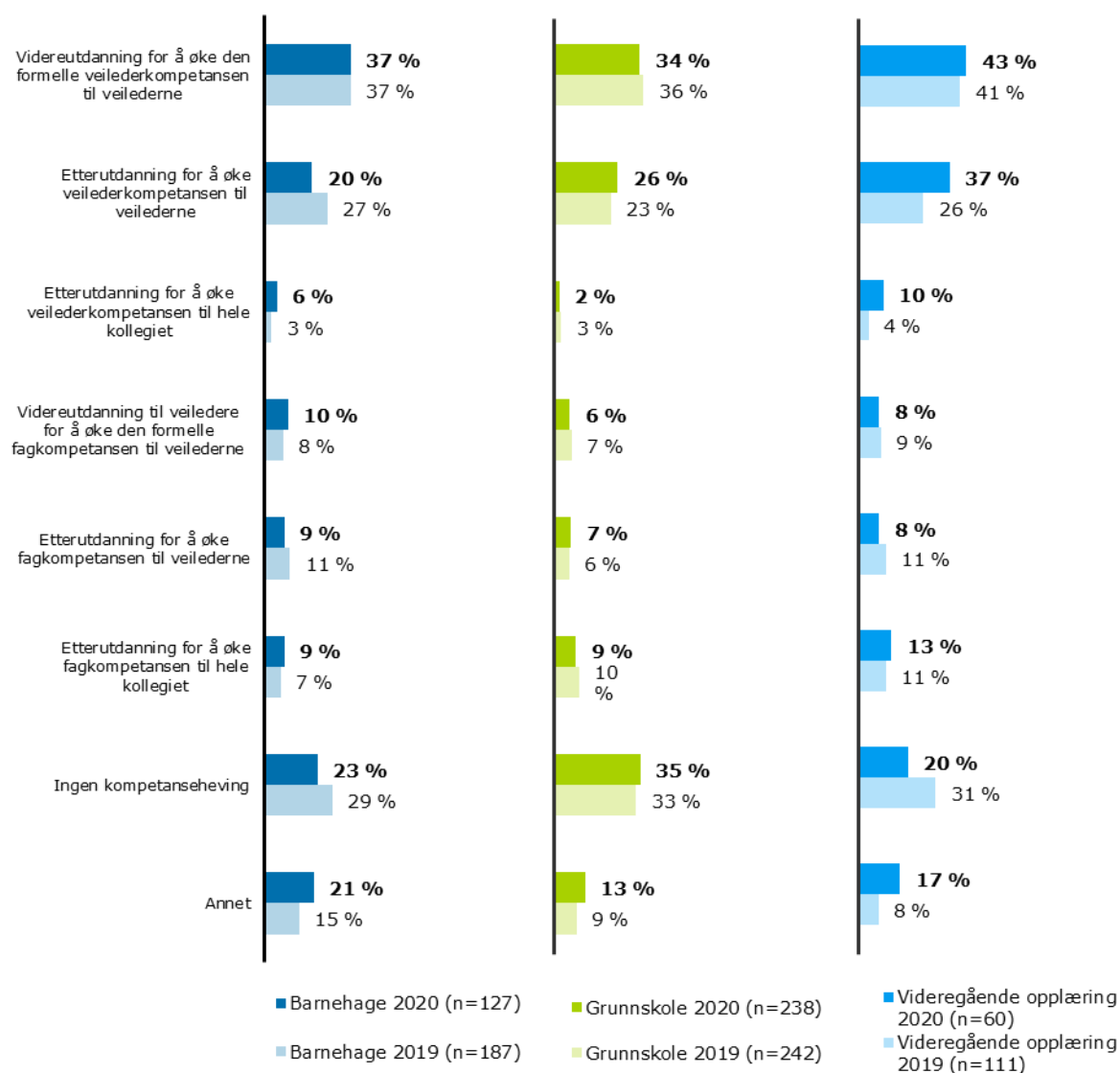
Analysen av åpne svar for eierne som har rapportert at de har andre kompetansehevingstiltak enn det som ble spurt om i spørreundersøkelsen viser at disse tiltakene i stor grad omfatter samlinger, seminarer og kurs rettet mot veilederne, samt at eierne oppfordrer sine veiledere til å ta veilederutdanning og at de også tilrettelegger for dette.

Figur 6-8: Hvilke kompetansehevingstiltak barnehage- og skoleeierne har iverksatt for å øke veiledningskompetansen. (prosent)



Nesten én av tre av styrerne og skolelederne har ingen kompetansehevingstiltak, jf. figur 6-9. De mest brukte tiltakene er videreutdanning og etterutdanning rettet mot veilederens veilederkompetanse, når vi spør styrere og ledere. Flere av styrerne og lederne oppgir dessuten at de har tiltak rettet mot å øke fagkompetansen, enten til hele kollegiet eller til veileder.

Figur 6-9: Hvilke kompetansehevingstiltak styrerne og skolelederne har iverksatt for å øke veiledningskompetansen (prosent)



Vi har stilt eierne, styrerne og skolelederne et åpent spørsmål om hvilke andre kompetansehevingstiltak de har iverksatt for å øke veiledningskompetansen i personalet. 21 prosent av barnehageeierne, 13 prosent av grunnskoleeierne og 17 prosent av eiere av videregående opplæring oppga det i 2020. Tekstboks 6-1 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet basert på resultatene fra 2019 og 2020-undersøkelsen.

Tekstboks 6-1: Hvilke andre kompetansehevingstiltak er iverksatt?

Eier

Andre kompetansehevingstiltak som eierne har iverksatt for å øke veiledningskompetansen i personalet omfatter blant annet ulike nettverk for erfaringsdeling, kompetanseheving på kollegaveiledning og regionale samarbeid om ressurser på ulike tema. Ellers trekkes samarbeid og kursing av universitets- og høyskolesektoren frem. Dette fremkommer av både 2019- og 2020-undersøkelsen.

«Vi har i tillegg til "introduksjonsprogram" på individuelt nivå, et samarbeid med UH-sektoren i etablering og veiledning av utviklingsgruppe med mål om å etablere gode profesjonelle læringsfellesskap. Som nyutdannet vil dette være et viktig bidrag til den individuelle veiledningen.»

«Har mentorene/veilederne og de nyutdannede med på to samlinger i året for å gi mentorene/veilederne påfyll. Disse samlingene ledes av en professor fra høgskolen.»

Leder

I tillegg til kurs og veiledning gjennom universitets- og høyskolesektoren har lederne organisert ulike kurstilbud for å øke veiledningskompetansen i personalet. Det nevnes kurs gjennom eierorganisasjonen og kurs via eksterne kompetansemiljø i undersøkelsene i 2019 og 2020.

«Universitetet i Bergen og Hordaland Fylkeskommune inviterer til seminar for nyutdanna lærer, rettleiarar og skuleleiarar.»

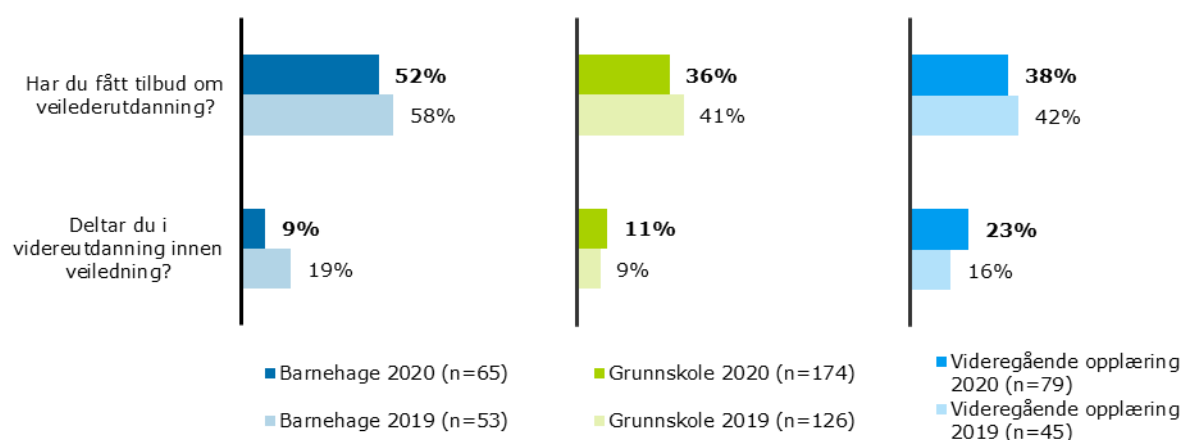
«Kurser på kveldstid der ALLE kan delta. I år har vi flere ulike kurs/kvelder (tegn til tale, Barn og seksualitet, Musikk-kurs er noen). Og vi sender flere på kurs der tema som er relevante for oss som barnehage. Da må de som går på kurs ha et "minikurs" for resten av personalet ved første anledning (personalmøte eller plandag)».

Ellers kommer det frem at andre kompetansehevingstiltak er ulike nettverk for mentorer og/eller nyutdannede, og systematisk veiledning og profesjonsutvikling i kollektivt fellesskap på skolen som en satsing.

«Veiledere vil få tilbud om å delta i lærende nettverk for veiledere i kommunal regi.»

Om lag 1 av 3 veilederne i skolen og i overkant av halvparten av veilederne i barnehagen har fått tilbud om å ta veilederutdanning. Andelen som tar videreutdanning innen veiledning er imidlertid lav. Henholdsvis 9, 11 og 23 prosent av veilederne i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring oppgir at de deltar i videreutdanning innen veiledning i 2020, jf. figur 6-10.

Figur 6-10: Veiledernes deltakelse og tilbud om videreutdanning i veiledning. (prosent)



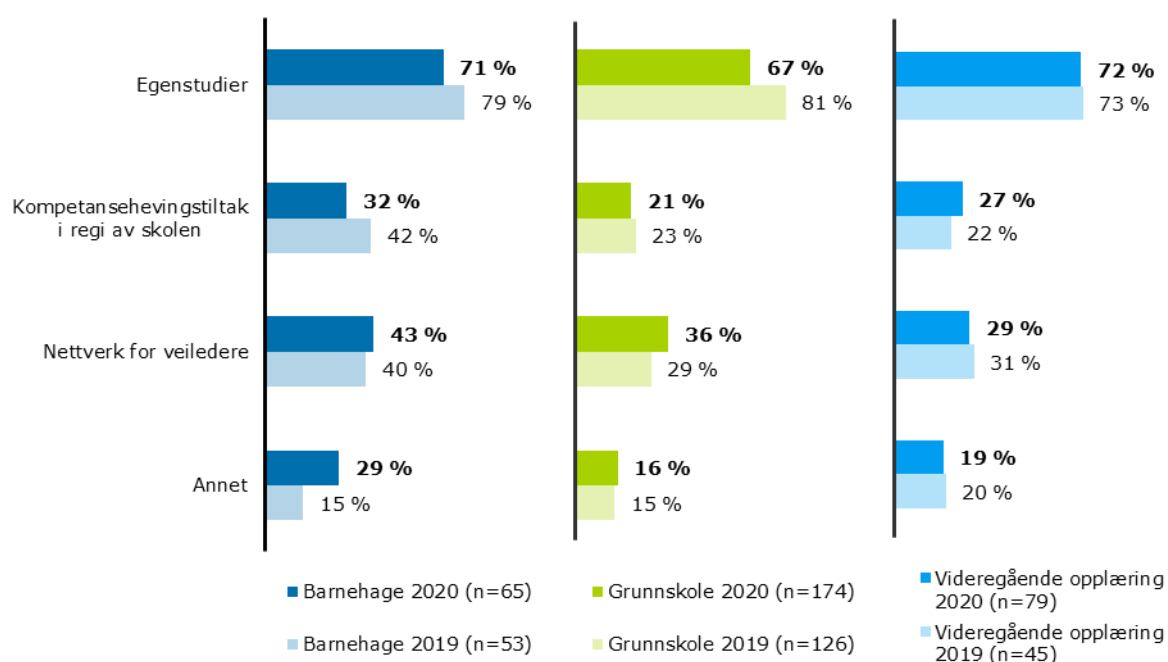
Kompetansehevingstiltak knyttet til veilederrollen var også et tema under casestudien. I noen av casene, eksempelvis case 5 og 3, får veilederne tilbud som styrker veilederkompetansen gjennom seminarer, kurs og samlinger, i samarbeid med ett eller flere UH-miljøer. Noen av skole/barnehageeierne forteller også i intervjuene at de i samarbeidet med universiteter eller høyskoler tilbyr kompetanseheving i form av videreutdanning. For å finansiere videreutdanningen benyttes blant annet midler fra Utdanningsdirektoratets «Kompetanse for kvalitet» og DEKOMP-midler.

Det virker imidlertid å være variasjon mellom casene når det gjelder i hvilken grad videreutdanningstilbudene er kjent for lærerne, og om veiledning er et prioritert område for caseenheten og/eller eiernivået. Ved case 4 er veilederkompetanse skoleeiers hovedprioritet når lærere ønsker videreutdanning. Søkelyset på veilederkompetanse løftes ofte frem i stillingsutlysninger. Dette står i motsetningsforhold til case 1, hvor veiledningskompetanse ikke virker å være omtalt i noen særlig grad hverken hos skoleeier eller i caseskolen. Skoleeier her har en egen økonomisk ramme for kompetanseheving, der skolene får utdelt hver sin pott. Midlene kan brukes til å gi lærere videreutdanning - deriblant veilederutdanning. For å stimulere til kompetanseutvikling hos de ansatte gir skoleeier lønnsutvikling for fullført (avtalt) kompetanseheving. Men hverken skoleeier eller skoleledelsen signaliserer behov eller interesse for veilederkompetanse, og skoleledelsen oppgir at lærerne velger videreutdanning innen andre fagområder.

6.2.2 Hvordan veilederne holder seg faglig oppdatert

Mer enn to av tre veiledere benytter egenstudier for å holde seg faglig oppdatert på veiledning, noe som gjør egenstudier til den metoden som brukes av flest veiledere. Videre er nettverk for veiledere viktig for mange av veilederne. Det ser vi av resultatene fra 2019 og 2020. Én av tre veiledere i barnehagen og én av fem veiledere i grunnskolen rapporterer at de holder seg faglig oppdatert gjennom kompetansehevingstiltak i regi av barnehagen/skolen. I videregående opplæring gjelder dette om lag én av fire veiledere.

Figur 6-11: Hvordan veilederne holder seg faglig oppdatert. (prosent)



Vi har stilt veilederne et åpent spørsmål om hvordan de holder seg faglig oppdatert. Tekstboks 6-2 oppsummerer de viktigste momentene fra undersøkelsene i 2019 og 2020.

Tekstboks 6-2: Hvordan holder veilederne seg faglig oppdatert?

Mange av veilederne i undersøkelsen oppgir at de holder seg faglig oppdatert gjennom formelle studier, egenstudier, nettverksaktiviteter, samarbeid og kurs ved universitet/høgskole og andre stillinger veilederne har.

Det er flere som oppgir at de gjennomfører videreutdanning eller masterstudier i tillegg til å være veiledere, særlig blant barnehageansatte. Andre har gjennomført kurs ved et universitet eller høgskole. Noen av veilederne jobber også i andre stillinger, flere har delstillinger i kommunens ressursteam.

Når det kommer til egenstudier er det flere som tar utdanning samtidig som de jobber, og derav holder seg faglig oppdaterte. Det er også mange som selv tilegner seg kunnskap og innhenter informasjon. Dette er blant annet gjennom faglitteratur, skoletidsskrifter, skriv fra kommunen og nettsider som f.eks. udir.no.

En annen måte å holde seg faglig oppdatert på er, ifølge veilederne, er gjennom å være praksisskole eller praksisbarnehage. Da har man mulighet for å samtale med studenter, og for noen også være en del av praksislærernettsverk. Andre holder seg faglig oppdaterte ved å ha kontakt med kolleger på andre skoler, altså via uformell erfaringsdeling.

6.2.3 Finnes det en plan for bruk av kompetansen?

Eierne som har et eller flere kompetansehevingstiltak oppgir i relativt liten grad at det finnes en plan for hvordan den nye kompetansen skal brukes. Henholdsvis 29 og 36 prosent av barnehage- og grunnskoleeierne hadde en plan for hvordan den nye kompetansen skulle brukes i 2019. Kun én av de seks eierne i videregående opplæring som har besvart dette spørsmålet i 2019 hadde en plan for hvordan kompetansen skulle brukes. Spørsmålet ble ikke fulgt opp i 2020-undersøkelsen.

Vi har bedt barnehage- og skoleeierne om å forklare hvordan den nye kompetansen skal brukes. Tekstboks 6-3 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet.

Tekstboks 6-3: Hvordan skal den nye kompetansen brukes?

Eierne legger frem at mange av planene om hvordan den nye kompetansen skal brukes utarbeides og følges opp på de enkelte skolene. Stort sett innebærer dette å dele kompetanse med sine kollegaer, men hvordan det gjøres varierer fra skole til skole og barnehage til barnehage.

«Vi bruker kompetansen først og fremst i veiledningsteamet. Den blir også brukt i hele kollegiet i forbindelse med observasjon. Vi ønsker at kompetansen kan brukes i hele kollegiet».

«Veiledning i det daglige, i avdelingsmøter og personalmøter».

«Alle lærere som tar videreutdanning forventes å dele med eget personale. De som studerer veiledning skal benytte kompetansen til veiledning av studenter eller nyutdannede nytilsatte lærere».

«Timeplanfestet veiledning for nytilsatte og nedsatt leseplikt for veiledere».

6.3 Hvordan vurderer veilederne egen veiledning?

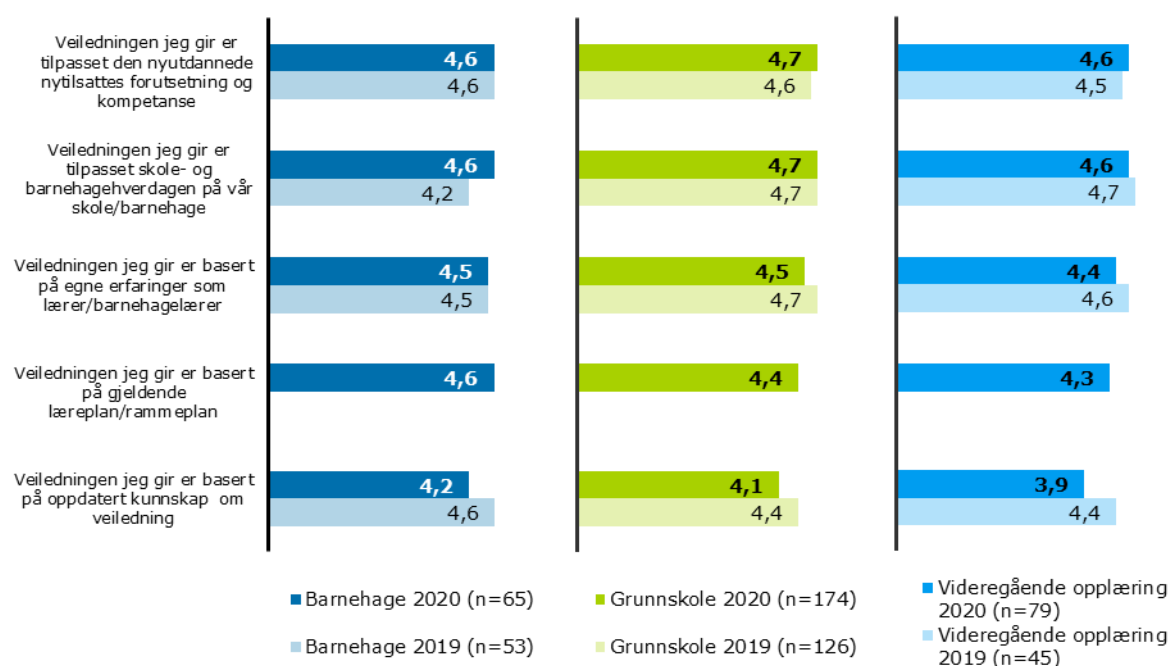
Prinsippene viser til at veiledningen skal være basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket.⁹⁵

Kapittel 6.1 viste at en relativt stor andel av veilederne selv oppgir at de ikke har formell kompetanse i veiledning og/eller ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse i faget den nyutdannede nytilsatte læreren underviser i.

Figur 6-12 viser at veilederne på alle nivå i utdanningsløpet i stor til svært stor grad er enig i at veiledningen de gir er basert på egne erfaringer som lærer, er tilpasset skolehverdagen på skolen og tilpasset den nyutdannede nytilsattes forutsetning og kompetanse.

95 Kunnskapsdepartementet (2018). «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». URL: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd9bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>>

Figur 6-12: Veilederens vurdering av sin egen veiledning. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander..?



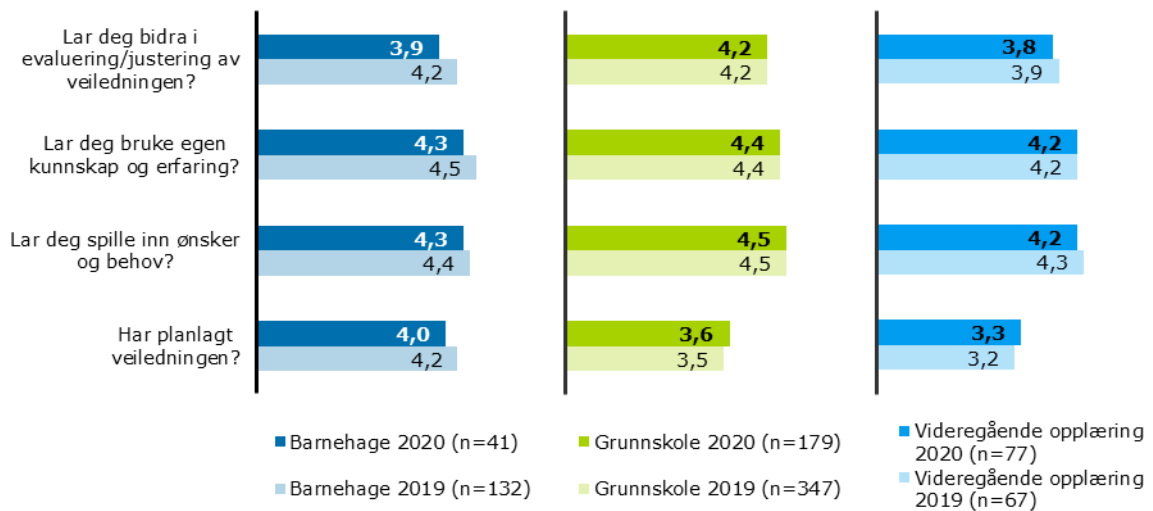
I likhet med resultatene fra spørreundersøkelsen, er veilederne i casestudien opptatt av å balansere veiledningen de gir slik at den nyutdannede både får støtte og noe å bryne seg på. Veilederne forsøker å tilpasse veiledningen til skolehverdagen og den nyutdannedes ønsker for tema og problemstillinger. Informantene har ingen eksplisitte uttalelser om hvorvidt veiledningen baserer seg på oppdatert kunnskap og/eller egne erfaringer i yrket, men flere peker til mange år i yrket og erfaring med veiledning, når de snakker om egen veiledningskompetanse.

Det er tydelig at veilederne i casene opplever egen veiledningskompetanse som svært god. Noen av veilederne, slik som veileder i case 2 og 5, viser til deltakelse på samlinger med veiledning som tema i regi av universiteter og høyskoler i tillegg til formell veilederutdanning. Samtlige av veilederne virker dessuten oppriktig opptatt av å gi den nyutdannede nytilsatte en så god overgang som mulig fra utdanning til yrket. Samtidig er det tydelig at særlig veilederne med formell veiledningskompetanse har høy motivasjon for veiledningsfaget og er opptatt av kompetanseheving og utvikling.

6.4 Hvordan opplever veilederne og de nyutdannede nytilsatte lærerne hverandre i veiledningen?

Også de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever i stor til svært stor grad at de kan bruke egen kunnskap og erfaring og spille inn ønsker og behov til veiledningen. Det viser resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 og 2020, illustrert med figur 6-13. De nytilsatte bekrefter med andre ord mye av veilederens egen vurdering av veiledningen. Funnene fra casestudiene samsvarer også godt med disse resultatene. Videre viser spørreundersøkelsen at de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor grad deltar i evaluering/justering av veiledningen. Skolelærerne opplever imidlertid veiledningen som noe mindre planlagt enn det de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne rapporterer.

Figur 6-13: De nyutdannede nytilsatte lærernes opplevelse av veilederen i veiledningssituasjonen. I hvilken grad opplever du at veileder...? (Gjennomsnitt på skala fra 1-5)



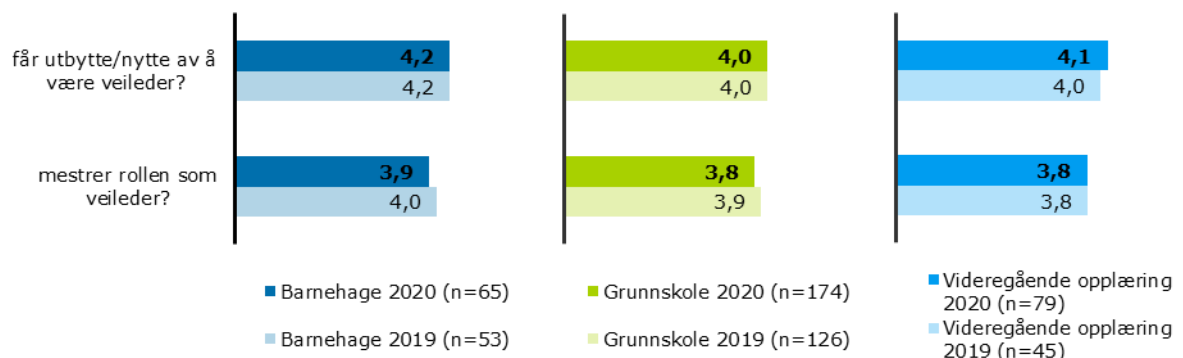
Veilederne opplever på sin side at de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor til svært stor grad stiller til den planlagte veiledningen, og at de i stor grad bidrar aktivt med egne ønsker, bringer inn egen kunnskap og erfaring og deltar i evaluering/justering av veiledningsarbeidet. Det fremkommer av resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 og 2020.

6.5 Hvordan beskriver veilederne og de nyutdannede nytilsatte lærerne veilederne?

Veilederne rapporterer selv i spørreundersøkelsene at de er opptatt av et godt relasjonelt klima og at de ønsker å være en som lytter og en som deler av sine erfaringer. De skårer seg selv noe lavere når det gjelder det å stille utfordrende spørsmål, å be om begrunnelser og å gi råd og anbefalinger.

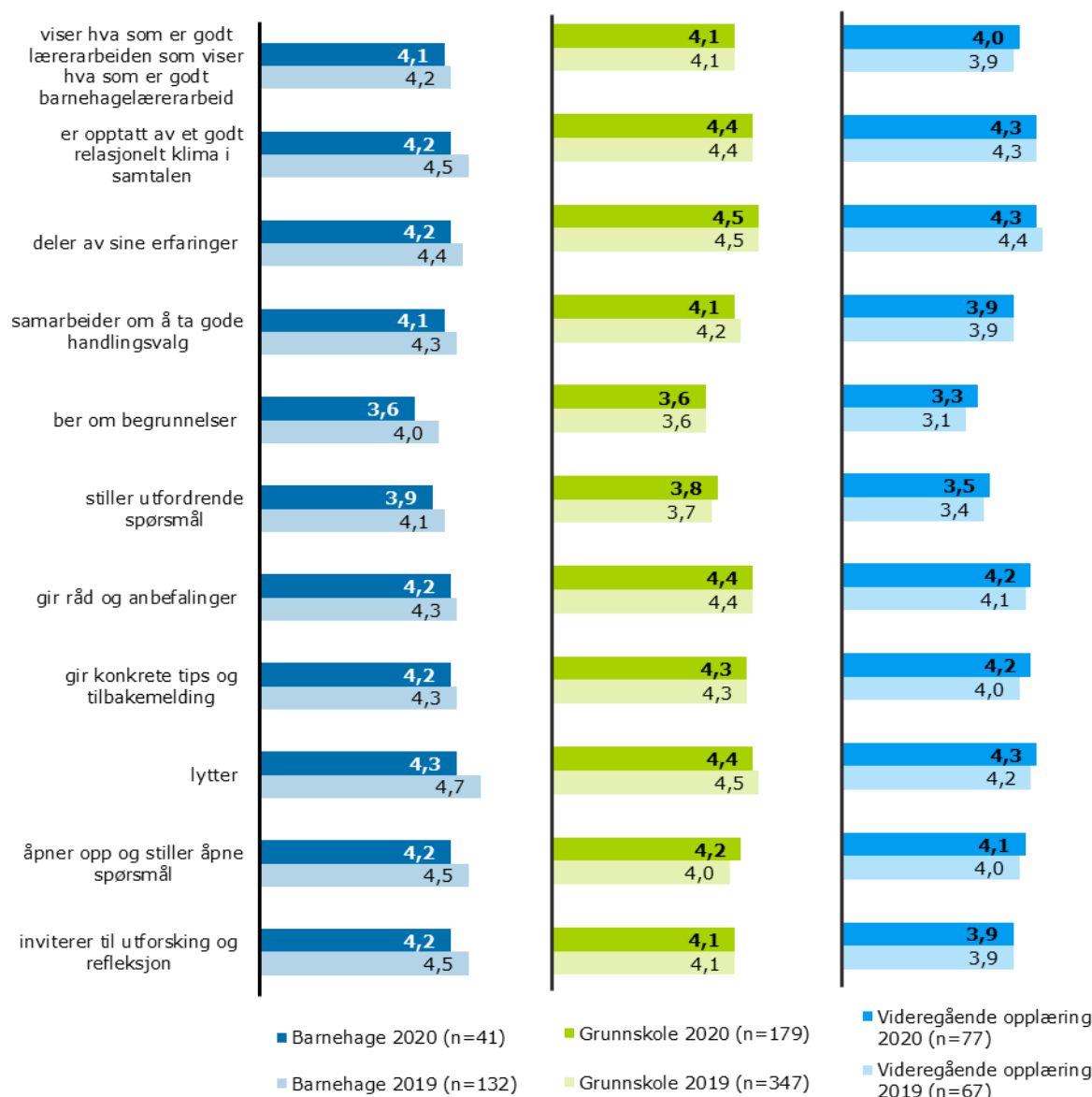
Veilederne selv opplever å få et utbytte/nytte av å være veileder som illustrert med figur 6-14. Det gjelder uavhengig av barnehage, grunnskole og videregående skole hvor om lag tre av fire oppgir at de i stor eller i svært stor grad får utbytte/nytte av veiledningen i 2020. På påstanden om at de mestrer rollen som veileder, er resultatene noe mer moderat, men fortsatt rapporterer flesteparten at de mestrer rollen i stor eller svært stor grad. Om lag tre av fire oppgir at de mestrer rollen i stor eller svært stor grad i 2020, dette uavhengig av om de veileder i barnehagen, grunnskolen eller i videregående opplæring. Kun en håndfull lærere rapporterer at de mestrer i svært liten eller i liten grad rollen som veileder.

Figur 6-14: Veiledernes opplevelse av seg selv. I hvilken grad opplever du at du som veileder er en som... (gjennomsnitt på skala fra 1-5)



Rapporteringen fra de nyutdannede nytilsatte lærerne stemmer godt overens med egnvurderingen fra veilederne. Også de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever at veilederne i størst grad er opptatt av et godt relasjonelt klima, er en som lytter og en som deler av sine erfaringer (se figur 6-15). I tillegg skårer også de nyutdannede nytilsatte lærerne veilederne sine noe lavere når det gjelder det å stille utfordrende spørsmål og be om begrunnelser.

Figur 6-15: Den nyutdannede nytilsatte lærerens opplevelse av veilederen. I hvilken grad opplever du at følgende beskriver din veileder? Min veileder er en som...



Funnene fra casestudien samsvarer godt med resultatene fra spørreundersøkelsene hvor særlig det å oppnå en god og åpen relasjon er noe både veilederne og de nyutdannede er opptatt av og verdsetter. Blant veiledere med formell veilederkompetanse vektlegges også at veiledningen skal bestå i nettopp veiledning; med felles refleksjon, støtte og erfaringsdeling, og ikke for mye rådgivning.

6.6 Brukes den nyutdannede nytilsattes kompetanse som en ressurs?

En nyutdannet nytilsatt lærer har med seg kompetanse som kan være verdifull for barnehagen og skolen. At veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet er et av prinsippene for veiledning.

Styrerne og skolelederne rapporterer at de i noen til stor grad bruker nyutdannede nytilsatte læreres kompetanse som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i barnehagen/skolen. Det er i stor grad også inntrykket de nyutdannede nytilsatte lærerne gir.

88 prosent av de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne oppgir at deres kompetanse blir anerkjent og brukt som ressurs inn i profesjonsfellesskapet. Det samme gjelder 85 prosent av grunnskolelærerne og 87 prosent av videregående lærerne.

Vi har stilt styrerne og skoleeierne et åpent spørsmål om hvordan de bruker den nyutdannede nytilsattes kompetanse som en ressurs. Tekstboks 6-4 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet fra undersøkelsen i 2019 og 2020

Tekstboks 6-4: Hvordan bruker styrerne og skoleeierne den nyutdannede nytilsattes kompetanse som en ressurs?

Flere av barnehagestyrerne og skolelederne sier de legger til rette for at nyutdannede nytilsattes kompetanse blir brukt som en ressurs. Dette kan både være gjennom uformell erfaringsdeling, men også gjennom planlagte møter hvor den nyutdannede nytilsatte blir oppfordret til å dele sin ferske kompetanse. Dette praktiseres på ulik måte, og i sitatene under fremkommer det noen eksempler på hva lederne har svart på spørsmålet «Hvordan brukes kompetansen?» i spørreskjemaet.

«Nyutdannede inviteres til å trekke fram emner fra egen utdanning og bidra i fellestid og intern utvikling. Nyutdannede får i størst mulig grad fagansvar som er tilpasset utdannelsen».

«Det etterspørres ny kompetanse og den siste forskning som nyutdannede har, så dette graver vi litt etter, samt nye måter å tenke og gjøre ting på, litt uhildet av det som er "satt" på huset fra før»

«På planleggingsdager/personalmøter får den nyutdannede bruke sin kompetanse mer med å være aktiv i planlegging. Samt årsplan og periodeplan. Kompetansen må også brukes på avdelingsmøter for å veilede annet personal og vise at den har fagkompetansen».

«Lærer bidrar til utvikling av skolen på samme linje som alle andre. Lærer er nyutdannet i matematikk og har fått i oppdrag å prøve ut et nytt læreverk og være ansvarlig for evaluering av dette verket for vår skole».

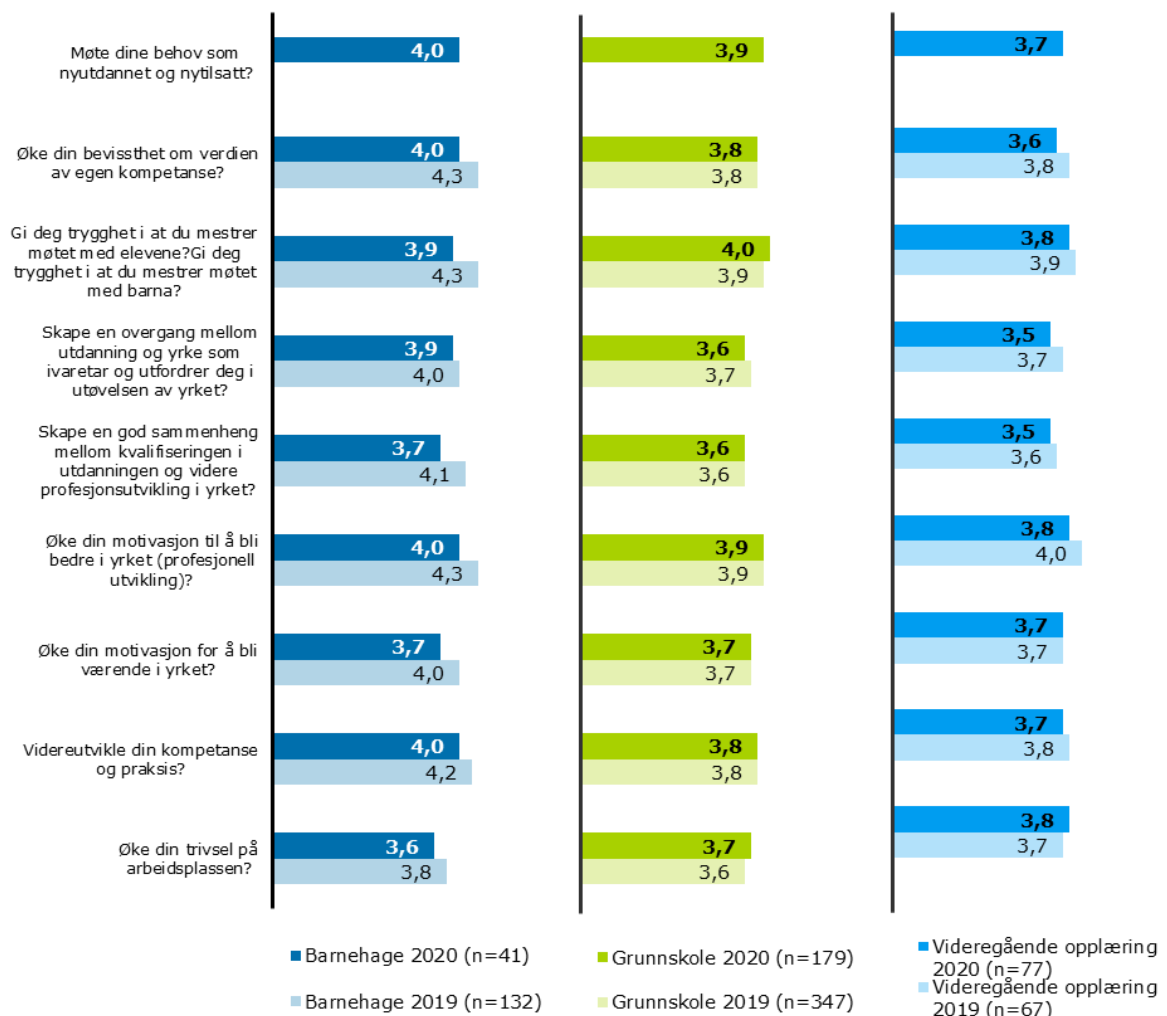
I casestudien fremgår det at det er bred enighet rundt at den nyutdannedes kompetanse kan være en ressurs for caseskolen/-barnehagen og for profesjonsutvikling i enheten. De nyutdannede opplever også at kollegiet og skoleleder/styrer anerkjenner og verdsetter kunnskapen de besitter fra utdanningen. Styrer i case 7 sier blant annet at de nyutdannede har teorien ferskt i minne og dermed bruker denne mer aktivt inn i det pedagogiske arbeidet enn barnehagelærerne/pedagogene som har vært i yrket noen år. Dette øker bevisstheten hos de andre ansatte og bidrar til profesjonsutvikling. I case 1 er både veileder og avdelingsleder opptatt

av at den nyutdannede bidrar inn med nye måter å jobbe på og tar med seg nye metoder og verktøy inn i opplæringen. Dette er særlig viktig for yrkesfagene hvor det er en nødvendighet at utdanningsprogrammene er oppdaterte på trender og utvikling i de aktuelle bransjene. Utover dette vektlegger mange av informantene i casene at den nyutdannede ofte har gode digitale ferdigheter og mestrer ulike digitale verktøy og plattformer godt. Noen påpeker også at de nyutdannede er motiverte til å bidra til profesjonsutviklingen. I forbindelse med dette mener skoleleder ved case 5 at det er en sterk sammenheng mellom veiledning av nyutdannede og profesjonell utvikling i personalet som helhet.

6.7 Er veiledningen til hjelp for de nyutdannede nytilsatte lærerne?

Alt i alt viser resultatene fra undersøkelsene at de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever at veiledningen er nyttig. De opplever i størst grad at veiledningen øker motivasjonen til å bli i yrket, gir trygghet i at de mestrer møtet med elevene, øker bevisstheten om verdien av egen kompetanse og videreutvikler egen kompetanse og praksis (se figur 6-16). Økt trivsel og det å skape en god sammenheng mellom kvalifiseringen i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket skårer noe lavere. Veiledningen vurderes av de fleste å møte de nyutdannedes behov som nytilsatt. 78 prosent av barnehagelærerne er i stor eller i svært stor grad enig i den påstanden. Det samme gjelder 70 prosent av grunnskolelærerne og 63 prosent av videregående lærerne som besvarte undersøkelsen i 2020.

Figur 6-16: De nyutdannede nytilsatte lærernes opplevde nytte av veiledningen. I hvilken grad opplever du at veiledningen bidrar til å...



I casestudien finner vi lignende resultater. Samtlige av de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever at veiledningen har vært nyttig og aktuell i møte med hverdagen i læreryrket. Den nyutdannede læreren i case 3 sier at overgangen til yrket oppleves som brå og at man som nyutdannet blir kastet ut i noe ukjent. Veiledningen blir en støtte som bidrar til å gjøre overgangen bedre. De nyutdannede lærerne i case 1 sier at de har fått mer struktur på arbeidet og mer trygghet i rollen som lærer etter å ha hatt veiledning. Lærerne gir også uttrykk for at behovet for veiledning har avtatt etter hvert som de har blitt tryggere i profesjonen.

Noen av de nyutdannede i casene, slik som eksempelvis case 2 og 8, løfter frem verdien av gruppeveiledning/veiledningssamlinger hvor de møter andre i samme situasjon og deler erfaringer. De får innsikt i hvordan andre nyutdannede opplever ulike tema og problemstillinger og kan reflektere sammen rundt praksisfortellinger, spørsmål og dilemmaer. Det er tydelig at den individuelle veiledningen og gruppeveiledningen komplementerer hverandre og at begge veiledningsformene oppleves som nyttige og aktuelle.

For å undersøke trivselen og motivasjonen til de nyutdannede nytilsatte lærerne har vi stilt dem tre spørsmål. Hver lærer ble spurt i hvilken grad:

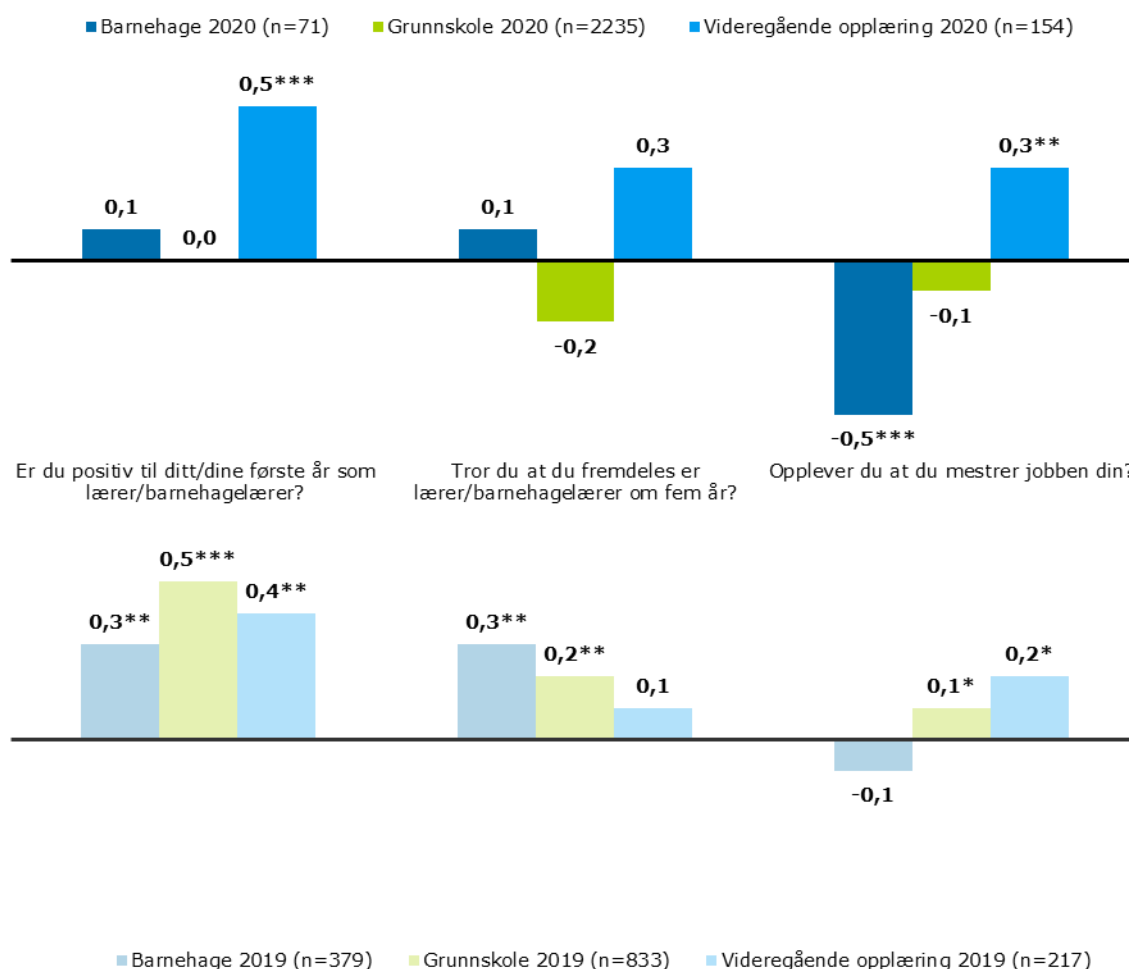
- er du positiv til ditt/dine første år som lærer?
- tror du at du fremdeles er lærer om fem år?
- grad opplever du at du mester jobben din?

Spørsmålet ble stilt både til lærere som mottar og de som ikke mottar veiledning.

I gjennomsnitt rapporterer lærerne på alle nivå i utdanningssystemet «i stor grad» på alle de tre spørsmålene (skår på 3,8 til 4,2). For å ytterligere utforske effekten av veiledningen har vi analysert om det er forskjeller i rapporteringen på disse spørsmålene mellom de som har og de som ikke har fått veiledning. Det er små forskjeller i resultatene fra 2019 og 2020.

Figur 6-17 viser forskjeller i gjennomsnitt for tre påstander blant lærerne som har mottatt veiledning og lærerne som ikke har mottatt veiledning. Signifikante forskjeller er markert med asterisk.

Figur 6-17: Har veiledningen noen virkning på de nyutdannede nytilsatte lærernes opplevelse av det første året som lærer, motivasjon og mestring? Forskjeller i gjennomsnittsskår mellom lærer med og uten veiledning på tre påstander.



Note: Statistisk signifikans testet med tohalet t-test og markert på følgende vis: *** 0,001; **0,05; * 0,1

Både barnehagelærerne, grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning. Forskjellene er relativt små i 2019 (i gjennomsnitt mellom 0,3 og 0,5 skalaenheter på en skala fra 1 til 5), men statistisk signifikant. Disse forskjellene er minimale i 2020-undersøkelsen og ikke signifikante, med unntak av lærere i videregående opplæring hvor forskjellen er 0,5 skalaenheter.

I 2019 er barnehagelærere og grunnskolelærere som har mottatt veiledning signifikant mer enig i påstanden om at de jobber som lærere om fem år enn lærere uten veiledning. Forskjellene i 2020 er ikke signifikante. Videregående lærere med veiledning er også mer positiv til denne påstanden enn videregående lærere uten veiledning, men forskjellen er ikke statistisk signifikant og kan derfor være tilfeldig.

Når det gjelder spørsmålet om læreren opplever å mestre jobben er det mindre forskjeller mellom lærere som har mottatt veiledning og ikke i 2019, og større forskjeller i 2020.

Videregående lærerne som har mottatt veiledning svarer i litt større grad at de opplever å mestre jobben sammenlignet med videregående lærerne som ikke har mottatt veiledning.

Barnehagelærerne og grunnskolelærerne med veiledning er litt mindre enig i denne påstanden

enn barnehagelærerne uten veiledning, men forskjellen er ikke-signifikant og kan derfor være tilfeldig.

Vi har stilt de nyutdannede nytilsatte lærerne et åpent spørsmål om veiledningen bidrar til noe annet positivt. Tekstboks 6-5 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet fra undersøkelsene i 2019 og 2020.

Tekstboks 6-5: Bidrar veiledningen til noe annet positivt?

Når de nyutdannede nytilsatte lærerne blir spurt om veiledningen bidrar til noe annet positivt er det mange svar. Det viktigste synes å være koblingen mellom det sosiale og det faglige. Det å bli medlem av et fellesskap og kunne dele erfaringer er viktig for mange, enten det er med erfarne ansatte eller andre nyutdannede nytilsatte. Mange synes det gjør at terskelen er lavere for å spørre om hjelp, tips eller triks.

«Jeg synes det er flott å kunne reflektere sammen med en nøytral person. En som ikke er i barnehagen her og kjenner til det jeg jobber med. Synes også møtene med andre nyutdannede i kommunen har vært bra. Der får man dele erfaringer alle sammen, både nyutdannede, men også deres veiledere.»

«For min del har veiledninga bidratt til utrolig mye positivt. Jeg vet faktisk ikke hva jeg skulle gjort uten veilederne mine. Veiledninga har utvikla meg som menneske og lærer. Det har bidratt til at jeg har blitt mer kjent med meg selv. Det beste med veiledninga har kanskje vært de daglige hverdagsamtalene som veileder har tatt i arbeidstiden eller etter endt arbeidstid. Veileder har ikke bare vært en veileder, men en viktig støttespiller og forbilde. For meg har veiledninga vært avgjørende for trivselen på arbeidsplassen.»

«Jeg blir kjent med ledelsen og det er derfor lettere å spørre dem om hjelp.»

Med følelsen av å være del av et fellesskap kommer også en trygghetsfølelse når det gjelder det faglige og det sosiale. Mange skriver at veiledning har ført til at de føler seg verdifulle, sett og verdsatt.

«Veiledningen er en flott trygghet å ha som nyutdannet lærer. Det er flott å kunne stille spørsmål og avklare ting som man kanskje tenker er flaut eller "dumt" å spørre kollegaer, fordi man har 1000 spørsmål og vil ikke være masete.»

«Veiledning gir mestringsfølelse og rom for forbedring.»

Flere nyutdannede nytilsatte trekker frem at veiledning har ført til refleksjoner rundt egen praksis, egenvurdering og profesjonsutvikling. Det at det har blitt utvekslet forventninger, har også vært positivt for flere.

«Alle blir bevisst på sitt ansvar.»

«Det inspirerer meg også å høre hvordan andre løser lignende situasjoner som jeg selv står i.»

«Den bevisstgjør deg på hvor bra jobb man utfører. Noen ganger vet man ikke hvordan ting har gått og hvor bra jobb man har gjort, spesielt som kontaktlærer. Da er det fint å få en oversikt fra en annen.»

Økt kompetanse er som vist i figur 6-14 en konsekvens av veiledning. Det varierer imidlertid hva slags kompetanse dette er. De nyutdannede nytilsatte lærerne har gitt eksempler på innsikt i alt fra lovverk og skolesystemer, til teknikker og metoder for opplæring og undervisning.

«Hjelper med digital veiledning. eks. Teams, OneNote Classroom.»

«Fin innføring om hva PPT var og papirarbeider som I.O.P., S.V. o.l. fungerer.»

«Får hjelp til å planlegge utviklingssamtaler med foreldre.»

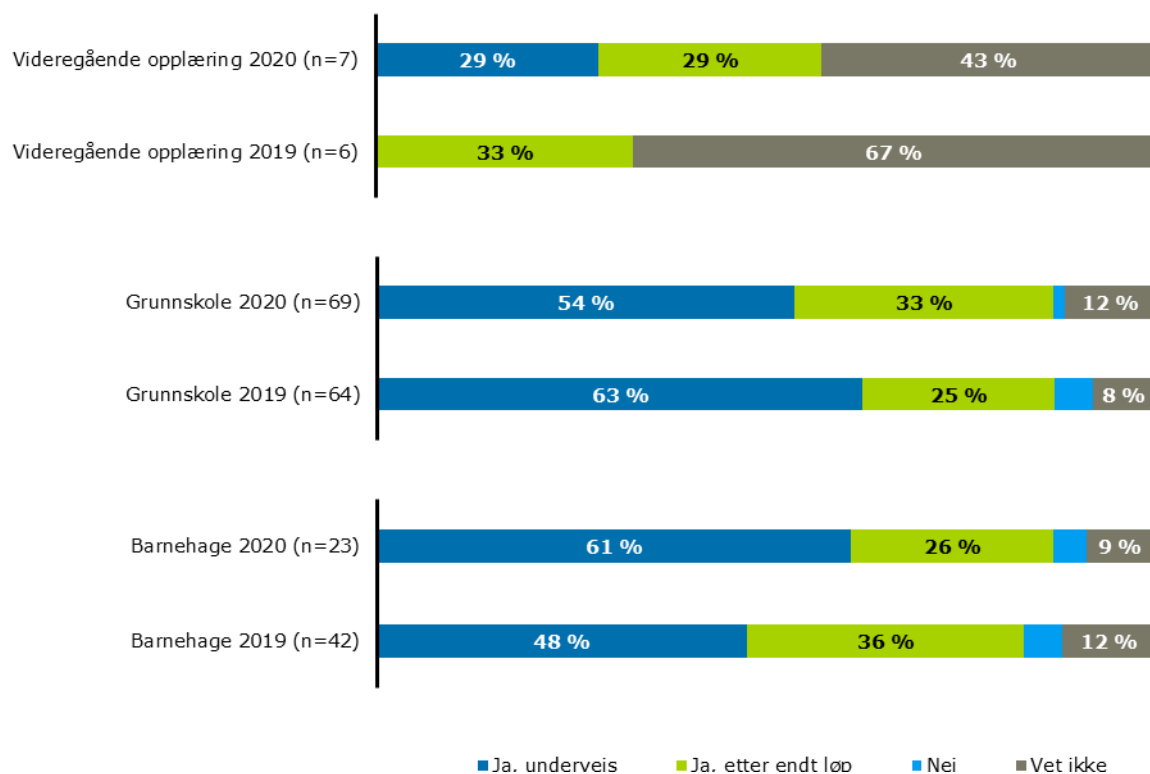
«Bygger i stor grad på min spesifikke kompetanse, som gjør meg meget interessert i yrket.»

6.8 Er det satt et mål for veiledningen og blir den evaluert?

De nyutdannede nytilsatte lærerne opplever i ulik grad at det er satt et mål for veiledningen. Flere rapporterer at det er satt mål for veiledningen i 2020 enn i 2019. I barnehagen oppgir 75 prosent (55 prosent i 2019) at det er satt et mål, mens tilsvarende andel for grunnskolen og videregående opplæring er henholdsvis 55 og 43 prosent (40 og 34 prosent i 2019). Tallene for de nyutdannede nytilsatte lærerne samsvarer med stallene for veilederne. For veilederne i barnehagen oppgir 75 prosent (72 prosent i 2019) at det er satt mål for veiledningen, mens tilsvarende andel i grunnskolen og videregående opplæring er henholdsvis 59 og 49 prosent (53 og 49 prosent i 2019).

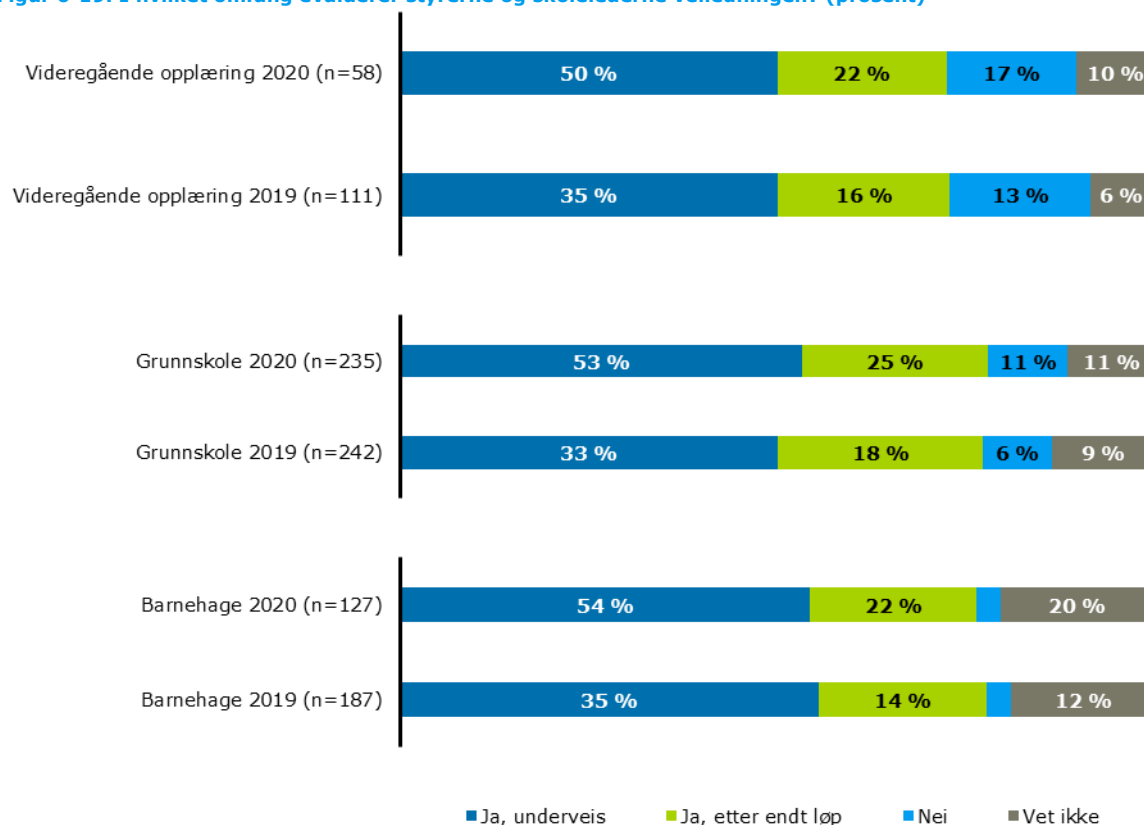
For å vite om man oppnår målene for veiledningen er det hensiktsmessig at den blir evaluert. Det store flertallet av barnehage- og grunnskoleeierne evaluerer veiledningen (se figur 6-18). I barnehagen og grunnskolen er det vanligst med underveisevaluering og 5 prosent av barnehage- og grunnskoleeierne sier at veiledningen ikke blir evaluert.

Figur 6-18: I hvilket omfang evaluerer barnehage- og skoleeierne veiledningen? (prosent)



Også blant styrerne og skolelederne er det et stort flertall som rapporterer at veiledningen blir evaluert (figur 6-19). Det vanligste er underveisevaluering. Dette gjelder på alle tre nivåer i utdanningsløpet. Det er verdt å bemerke at en vesentlig andel av styrerne og skolelederne ikke vet om veiledningen evalueres.

Figur 6-19: I hvilket omfang evaluerer styrerne og skolelederne veiledningen? (prosent)



De nyutdannede nytilsatte lærerne rapporterer i ulik grad at de deltar i en evaluering av veiledningen. I barnehagen rapporterer 68 prosent at de deltar i en evaluering, mens tilsvarende andel for grunnskolen og videregående opplæring er henholdsvis 79 og 68 prosent i 2020.

Blant veilederne svarer 67 prosent av veilederne i barnehagen de deltar i evaluering og justering av veiledningsarbeidet i 2020. Det samme gjelder henholdsvis 62 og 63 prosent av veilederne i grunnskolen og videregående opplæring.

I casestudien finner vi at selv om de fleste skole-/barnehageeier har nedfelt overordnede mål for veiledningen i (fylkes-)kommunens veiledningsordning, er det ikke alltid dette er kjent lokalt på caseskolen og -barnehagen. Vi finner også at noen av casene har veiledningsmål på flere nivåer; mål for den overordnede veiledningsplanen og den nyutdannede nytilsatte lærerens personlige mål som settes i forkant av veiledningsløpet i samråd med veileder.

I case 5 står målet for veiledningen nedtegnet i veiledningskontrakten som del av casekommunens veiledningsprogram. Her står det skrevet at veiledningens mål er *å bidra til at den nyutdannede blir bevisst sine holdninger og gi anledning til selvrefleksjon. Veiledningen skal bidra til å knytte teori til egen praksis. Den nyutdannede skal utvikle sin handlingskompetanse gjennom veiledningen.*⁹⁶ Den nyutdannede skal også sette personlige mål for den individuelle veiledningen som del av veiledningsgrunnlaget. Dette skal videreformidles til veileder som gjennom veiledningssamtalene skal bidra til å legge til rette for at den nyutdannede oppnår målene sine.

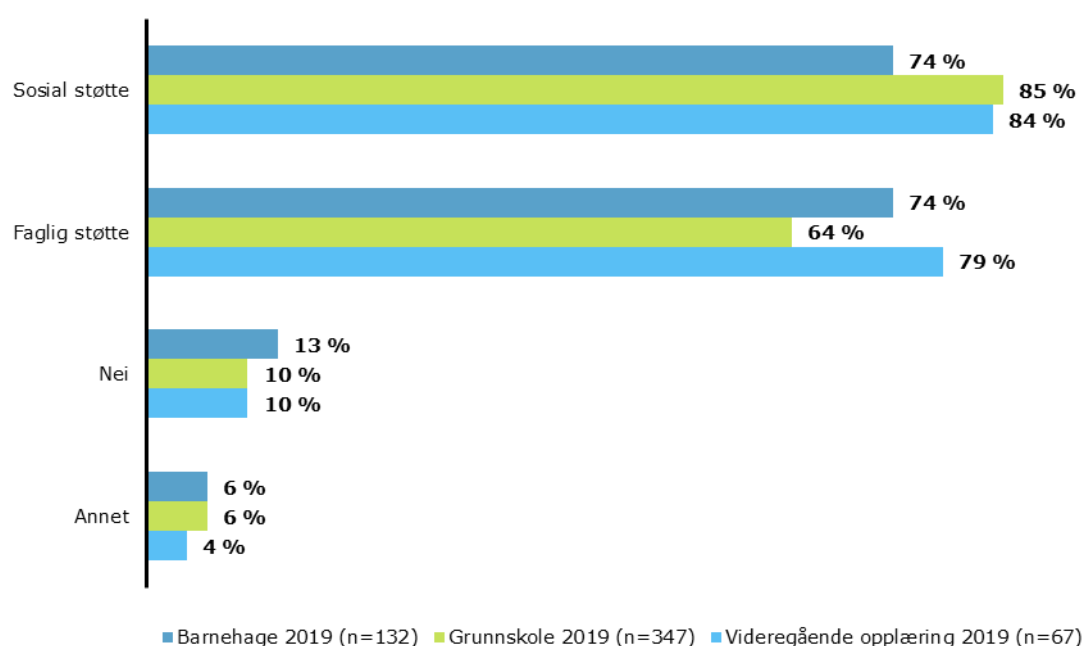
⁹⁶ Fra Kontrakt for veiledningsprogrammet 2020-2021

De fleste veiledningsordningene evalueres årlig, noen mer systematisk enn andre. Det varierer blant annet mellom casene hvem som deltar i evalueringen og på hvilket nivå den evalueres. I case 5 evalueres den kommunale veiledningsordningen ved bruk av skriftlige skjema i veiledningsssamlinger der både de nyutdannede og veiledere deltar, mens i case 2 evalueres veiledningsplanen lokalt på skolen i form av en enkel muntlig evaluering i diskusjonsform mellom avdelingsleder og de som har deltatt på veiledningsordningen. I case 8 evalueres veiledningsordningen i de kommunale nettverksmøtene for veiledere og nyutdannede. Da benyttes en metodikk som baserer seg på «evalueringskrysset» hvor man setter opp hva som har vært bra, hvorfor, hva som kan bli bedre og hvordan. Deltakerne skriver først ned sine egne tanker før de deler og diskuterer i plenum. Tilbakemeldingene benyttes deretter i diskusjon av ordningen og eventuelle justeringer i et møte mellom barnehageeier og et utvalg styrere.

6.9 Er det andre aktiviteter ved barnehagen/skolen enn veiledning som lærerne opplever som støttende i sitt arbeid?

Veiledning er et tiltak for å inkludere de nyutdannede nytilsatte lærerne i skolens profesjonsfellesskap. I tillegg til veiledningen, rapporterer et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne at de inkluderes i andre støttende aktiviteter (se figur 6-20). Rundt ti prosent av de nyutdannede nytilsatte lærerne inkluderes ikke i andre støttende aktiviteter i 2019.

Figur 6-20: I hvilket omfang inkluderes de nyutdannede nytilsatte lærerne i andre støttende aktiviteter enn veiledning? (prosent)



Note: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere i 2019

Vi har stilt de nyutdannede nytilsatte lærerne et åpent spørsmål om det finnes andre aktiviteter ved barnehagen/skolen enn veiledning som de opplever som støttende i sitt arbeid. Tekstboks 6-6 oppsummerer de viktigste momentene fra dette spørsmålet i 2019. Vi har ikke fulgt opp spørsmålet i 2020.

Tekstboks 6-6: Hvilke andre støttende aktiviteter finnes ved barnehagen/skolen?

På spørsmålet om det finnes andre aktiviteter enn veiledning som oppleves støttende i arbeidet, har de nytilsatte nyutdannede ulike svar. Flere har fadder- eller mentorordning knyttet til skolens utforming, rutiner og praksiser, og flere opplever støtte og tid fra ledelsen til å kunne stille spørsmål om det skulle være nyttig eller nødvendig.

«Rektor/ledelsen tilpasser mye for meg (hvis det teller som aktivitet). For eksempel gjennom at jeg fikk en "lettere" timeplan med delte timer, eller at mine timer har blitt valgt til å ha spesialundervisning for noen utfordrende elever».

Sosiale arrangementer og sosiale sammenkomster både på og utenfor jobb oppleves som gode aktiviteter for godt samhold i kollegiet. Et eksempel på en slik aktivitet er fellestrening i arbeidstiden.

Mange har faste fellesmøter. Det kan være teammøter der periodeplaner blir planlagt, det kan være felles plantid der man kan diskutere med andre pedagogiske ledere, eller det kan være møter kun for nytilsatte og veiledere. Disse møtene gir mulighet for å dele erfaringer eller kunnskap med kollegaer, og flere nevner at dette føles støttende.

«Å bli tatt godt vare på av teamet i form av at de tar seg tid til å lytte når ting er sårt/vanskelig/utfordrende, og å svare på små og store spørsmål gjennom arbeidsdagen. Dette er essensielt for å klare seg som ny lærer!»

«Det er et godt kollegafelleskap på skolen, hvor det er rom for å spørre om tips og råd, både faglig og sosialt. Skolen har også en velfungerende fadderordning for nyansatte, samt at det er lav terskel for å diskutere ting med administrasjonen, noe som bidrar til økt støtte».

Kurs og foredrag er aktiviteter flere av de nyutdannede nytilsatte har trukket frem som støttende..

«Nettverkssamlinger og kursing, eg personleg har deltatt på nettverk for Den naturlige skolesekken og Mitt valg. Alle tilsette har fått Mitt valg kursing, og er med på ulike nettverk, mellom anna ressursteam og programmering. Det blir innimellom kursing eller innføring i ulike ting i fellestida. Det har vore fokus på digitale ferdigheiter i skulen, så då har vi mellom anna jobba med tekst til tale-verktøyet i Google docs, Book Creator, Monster quiz og Flipgrid. Vi har og fått tips og minikurs i bruk av uteskule i undervisninga, og ulike tilnærmingar til matematikkundervisninga».

6.10 Oppsummering av resultater om kvalitet og relevans

Veiledernes veilederkompetanse

Overordnet viser resultatene fra spørreundersøkelsen at det er variasjon i hvilken grad veilederen har formell veiledeerekompetanse eller ikke, og om det gjelder alle eller noen av veilederne. Dette gjelder alle nivåene i utdanningsforløpet. I barnehagen finner vi høyest andel eiere som oppgir at alle veiledere har veilederkompetanse, sammenlignet med grunnskole og videregående opplæring, men vi finner også her den høyeste andelen eiere som oppgir at ingen har formell veilederkompetanse. Her er hovedresultater om veilederens kompetanse:

- Én av fem **eiere** oppgir at ingen av veilederne har formell veilederkompetanse.
- Omkring en tredjedel av **styrerne og lederne** oppgir at alle veilederne ved barnehagen og skolen har formell veilederkompetanse.
- Omkring halvparten av **veilederne** oppgir selv at de har formell veilederkompetanse. Det er en noe høyere andel veiledere i barnehagen som oppgir å ha formell veilederkompetanse, sammenlignet med veilederne i grunnskolen og videregående skole.

Resultatene fra spørreundersøkelsene tyder altså på at det er en vesentlig høy andel veiledere som ikke har formell veilederkompetanse.

Det er i varierende grad satt i gang kompetansehevingstiltak for å øke veilederes kompetanse

Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at flere eiere prioriterer at veileder tar veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse. Over halvparten av eierne rapporterte dette i 2019, men andelen har gått ned i 2020. Det kan tyde på at denne type tiltak har blitt nedprioriteret i 2020, sammenlignet med 2019.

Blant styrere og eiere oppgir litt over en tredjedel at de har igangsatt tiltak for å øke den formelle veilederkompetansen til veilederen i barnehagen eller skolen. Omtrent en femtedel av styrene og eieren oppgir at de initiert etterutdanning for veilederne for å øke veilederkompetansen. Disse andelenes har vært stabile i begge målingene.

Veilederne selv holder seg først og fremst faglig oppdatert gjennom egenstudier. I underkant av en tredjedel oppgir at de deltar i kompetansehevingstiltak i regi av barnehagen/skolen.

Vurdering av veiledernes kompetanse

Flertallet av veilederne oppgir i spørreundersøkelsen at de baserer sin veiledning på egne erfaringer som lærer, og at veiledningen er tilpasset skolehverdagen og tilpasset den nyutdannede nytilsattes forutsetning og kompetanse. Videre er veiledningen basert på gjeldende læreplan/rammeplan og oppdatert kunnskap om veiledning.

Om lag to av tre veiledere oppgir i spørreundersøkelsen at de mestrer veilederrollen og flertallet av veilederne oppgir at de selv har utbytte av veiledningen.

De nyutdannede vurdering av sin nye rolle og veiledningen de mottar

Både barnehagelærerne, grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning, men forskjellen er ikke stor. Barnehagelærere og grunnskolelærere som har mottatt veiledning er mer enig i påstanden om at de jobber som lærere om fem år enn lærere uten veiledning, når de svarte på spørsmålet i 2019. Det er ikke signifikante forskjeller i svarene på dette spørsmålet mellom de

som har mottatt veiledning og ikke i 2020. For videregående er det heller ingen forskjell mellom nyutdannede som har mottatt veiledning og ikke når det gjelder fremtidsplanene.

Flertallet av de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne oppgir at dere kompetanse blir anerkjent og brukt som ressurs inn i profesjonsfelleskapet. Dette gjelder nyutdannede i alle nivå i utdanningsforløpet og uavhengig om de har mottar eller har mottatt veiledning.

7. TILSKUDD TIL VEILEDNING

7.1 Innledning

I forbindelse med budsjettforhandlingene av statsbudsjettet 2019, ble det opprettet en tilskuddsordning til gjennomføring av veiledning for nytilsatte nyutdannede lærere i grunnskolen. Tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha veiledningsordninger lokalt og styrke veiledning til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer. Kommuner og friskoler som gir veiledning til nyutdannede lærere i grunnskolen kan søke om tilskudd til å planlegge og gjennomføre selve veiledningen. Ordningen er videreført for skoleåret 2020/2021, og i statsbudsjettet for 2020 ble det bevilget ca. 62 millioner kroner til veiledning.

Tilskuddsmottakerne (skoleeierne) velger selv hvordan veiledningen organiseres og gjennomføres, men veiledningen skal være i tråd med prinsippene i «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». Tilskuddet skal brukes til direkte kostnader knyttet til planlegging og gjennomføring av veiledningen.⁹⁷ Utgifter til veiledning ut over det tilskuddet dekker må finansieres av kommunens/friskolens egen ramme. Tilskuddene er fordelt til skoleeier basert på satser beregnet ut fra hvor mange nyutdannede nytilsatte det totalt søkes om midler for.

Som en del av evalueringen gjennomføres det også en kartlegging av hvordan midlene benyttes og i hvilken grad dette fører til at flere lærere får veiledning av høy kvalitet i tråd med prinsipper og forpliktelser for veiledning. Effekten av tilskuddene vurderes i forlengelse av denne sluttrapporten og svares ut etter ytterligere undersøkelsen gjennomført blant tilskuddsmottakerne i 2021.

For å få mer innsikt i hvordan tilskuddene er blitt brukt og opplevd nytteverdi av disse, har vi i tillegg til spørreundersøkelsen gjennomført 10 kvalitative intervjuer med informanter som har hatt ansvar for å søke etter og forvalte midlene fra tilskuddet i 2020. De kvalitative dataene er ment som et supplement til de kvantitative dataene og bidrar til å berike den kvantitative innsikten. Informantene er plukket ut tilfeldig fra tilskuddsmottakerne og har en spredning i geografi, kommunestørrelse og organisering av veiledningsordningen.

7.2 For hvor mange lærere er det mottatt tilskudd?

Høsten 2019 søkte og mottok 221 kommuner og friskoler tilskudd gjennom tilskuddsordningen. Av disse besvarte 122 eiere spørreundersøkelsen om bruk av tilskuddene. I 2020 søkte og mottok 216 kommuner og friskoler tilskudd gjennom tilskuddsordningen for til sammen 2406 nyutdannede nytilsatte lærere. Av eierne som mottok tilskudd i 2020 var det 85 som besvarte spørreundersøkelsen om bruk av tilskuddene. De 85 skoleeierne søkte midler for til sammen 1624 nyutdannede nytilsatte lærere. Dette tilsvarer 19 lærere i snitt per eier. Fordelingen av antall lærere det er mottatt tilskudd fremkommer av Tabell 7-1.

⁹⁷ Utdanningsdirektoratet (2019). «Tilskudd til veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere». URL: <<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>>

Tabell 7-1 Antall lærere det er mottatt tilskudd for fordelt på fylker og eierform i 2020

	Antall lærere	Antall skoleeiere	Snitt
Vestland	220	12	18,3
Vestfold og Telemark	69	5	13,8
Innlandet	57	9	6,3
Troms og Finnmark	84	9	9,3
Viken	453	21	21,6
Oslo	301	1	301,0
Trøndelag	83	4	20,8
Nordland	74	4	18,5
Agder	49	6	8,2
Rogaland	201	8	25,1
Møre og Romsdal	33	5	6,6
Totalt	1627	85	19,1

7.3 Skoleeiernes fordeling av midler

Eierne kan fordele tilskuddsmidlene videre til skoler med nyutdannede nytilsatte lærere eller bruke midlene til å styrke veiledningen sentralt i kommunen/skoleeier. 80 prosent av eierne opplyste i 2019 om at midlene i hovedsak fordeles videre til skoler med nyutdannede nytilsatte lærere, mens 20 prosent oppgir at de i hovedsak brukes til å styrke veiledningen sentralt i kommunen. I 2020 var andelene henholdsvis 74 prosent og 26 prosent. Dvs. at noen flere eiere i 2020 har valgt å bruke midlene til å styrke veiledningen sentralt i kommunene enn det vi så i 2019.

I de kvalitative intervjuene gjennomført i 2020 fremkommer det at skoleeierne har relativt ulike modeller for hvordan de fordeler midlene. Enkelte av skoleeierne betaler skolene direkte blant annet for å frikjøpe veiledere eller de nytilsatte nyutdannede lærerne, mens andre har et system der midlene brukes direkte inn i nettverkssamlinger sentralt og aldri fordeles til skolene. Noen har også en kombinasjon av de to overnevnte der enkelte av midlene brukes av skoleeier til organisering av sentralt gitte samlinger, mens resten av midlene betales til skolene. Hvordan midlene fordeles avhenger av hvordan veiledningen er organisert, herunder hvem som gir veiledningen, hvordan den gis og om det foregår samarbeid på tvers av kommunegrenser.

7.4 Kombineres tilskuddet med andre satsinger for å øke veiledningen?

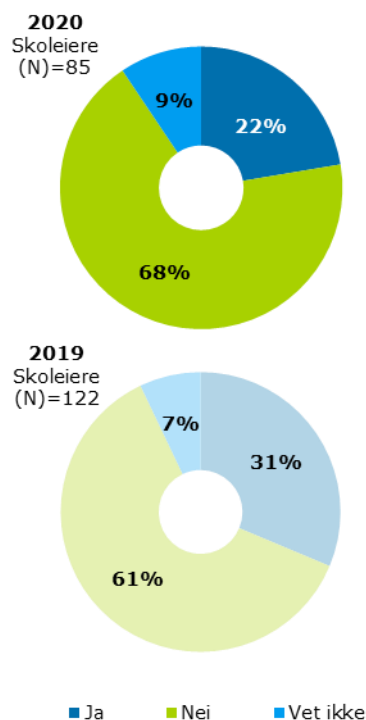
19 skoleeiere (22 prosent) svarte i 2020 at de kombinerer tilskuddet med andre satsinger for å øke og forbedre veiledningen, mot 38 skoleeiere (31 prosent) i 2019, jf. figur 7-1.

13 av eierne beskriver at tilskuddene kombineres med ulike former for nettverk og samlinger, både på tvers av skolene internt i kommunen og i samarbeid med UH-sektoren. Seks eiere oppgir at de i tillegg tilbyr ulike kompetansehevingstiltak til både nyutdannede og deres veiledere i form av kurs og etter- og videreutdanning. Fem eiere oppgir at de har utviklet en plan for systematisk veiledning i form av årshjul og utvikling av planer for veiledningen. De øvrige kommunene kombinerer tilskuddet med egne midler og til frikjøp av veiledere.

I de kvalitative intervjuene er det flere av informantene som forteller at de har inngått samarbeid med UH-sektoren, noe samtlige av de som har et slikt samarbeid opplever som svært positivt. De bidrar med faglighet og kompetanse inn i veiledningsordningen. En av informantene forklarer det slik:

Veiledningen henger veldig sammen med læringsmiljøetsatsningen generelt i kommunen. Vi hadde samarbeidsprosjekt med en høyskole. Alle lærerne deltar på samlinger. Det er det vi er ute etter, prøver å treffe det lærerne står i og det utdanningsinstitusjonene ikke treffer på når lærerne tar lærerutdanningen.

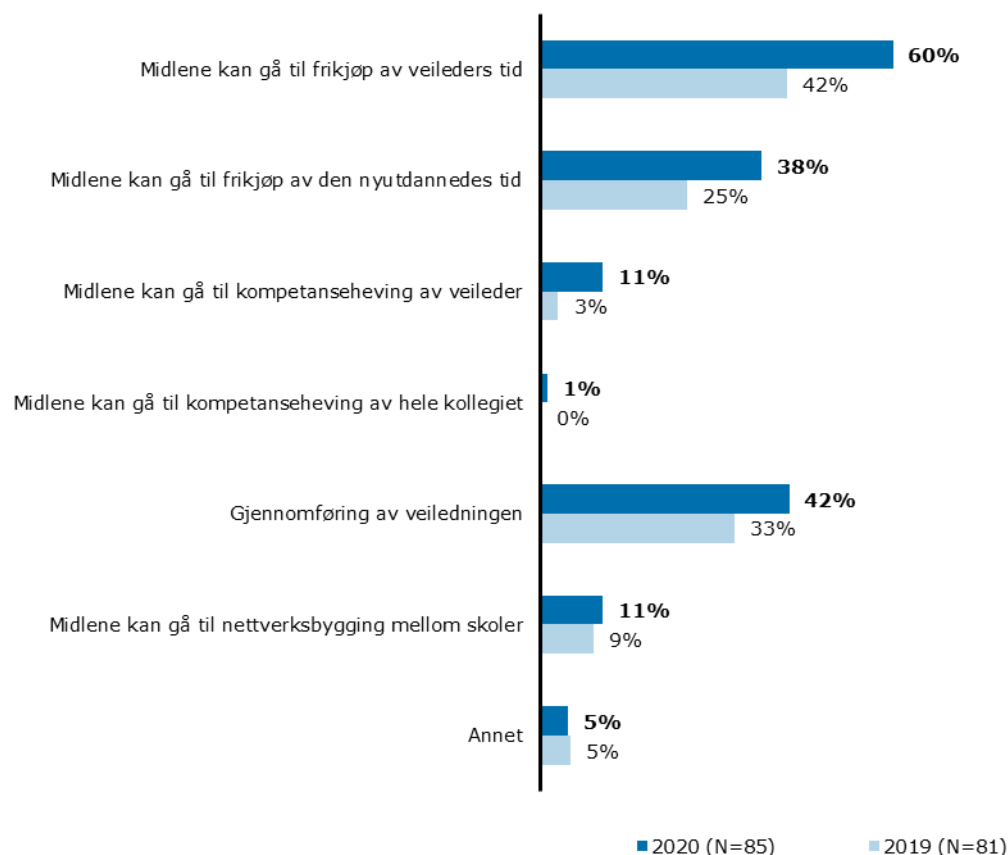
Figur 7-1 Kombineres tilskuddene med andre satsinger? Prosent



7.5 Skoleeiernes føringer for bruken av midlene

Blant skoleeierne som opplyser at tilskuddsmidlene i hovedsak fordeles videre til skolene, oppga 81 eiere (89 prosent) i 2019 og 63 eiere (74 prosent) i 2020 at de har lagt føringer overfor skolene om hvordan midlene skal brukes. Figur 7-2 illustrerer eiernes svar på hvilke føringer som er lagt for skolene.

Figur 7-2 Skoleeierens svar på hvilke føringer som er lagt for skolene? Flere valg har vært mulig (prosent).

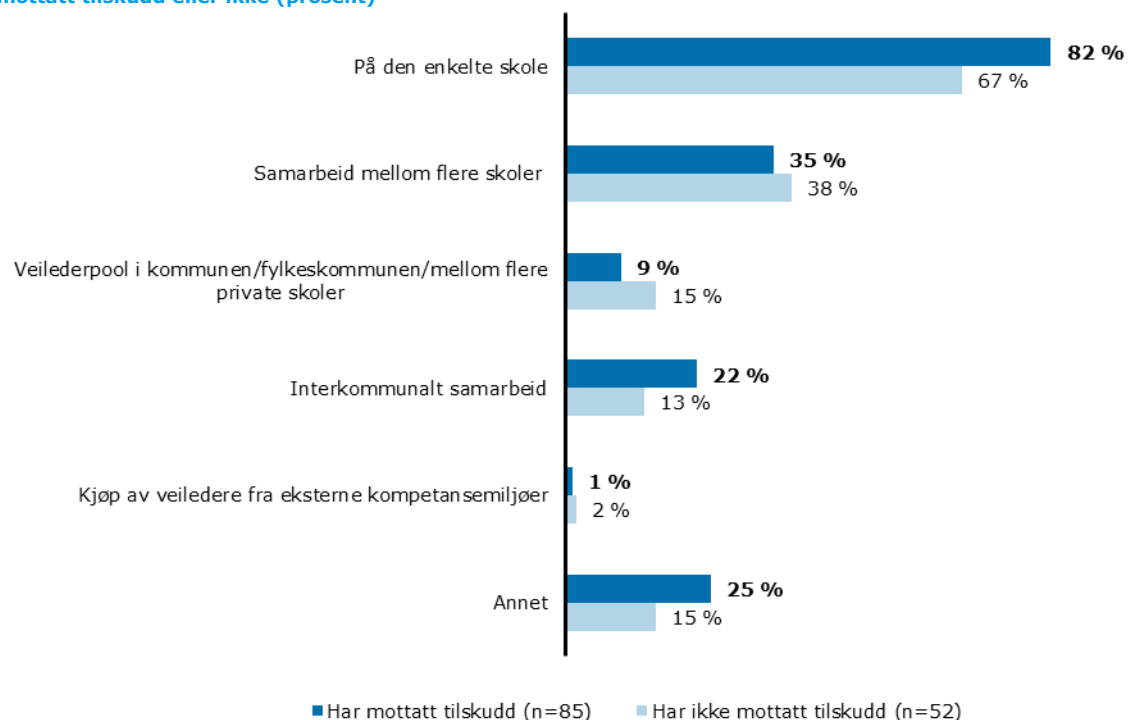


Resultatene fra 2019 og 2020 viser samme tendens; flest eiere oppgir at midlene skal gå til frikjøp av veileders tid, etterfulgt av frikjøp av den nyutdannedes tid og gjennomføring av veiledningen generelt. En mindre andel oppgir at midlene kan gå til nettverksbygging mellom skoler og til kompetanseheving av veileder. 5 prosent oppgir både i 2019 og 2020 at de har lagt andre føringer enn svaralternativene som oppgis i undersøkelsen. I åpne svar oppgir eierne at dette gjelder funksjonstillegg enten for veileder eller nytilsatt. 1 prosent av skoleeierne oppgir i 2020 at de har lagt føringer for at midlene kan gå til kompetanseheving av hele kollegiet.

Resultatene samsvarer godt med funnene fra de kvalitative intervjuene. Flertallet av informantene oppgir at midlene går til frikjøp av veilederens eller den nyutdannedes tid. Det er imidlertid én informant som forteller at midlene ikke går til frikjøp av veilederen, fordi de benytter inspektøren på skolen som veileder. Dette gjør at de ikke har behov for å frikjøpe veilederens tid. Samtidig er det også flere som forteller at de benytter midlene til fasilitering av veiledning gjennom samlinger på tvers av skoler, og i enkelte tilfeller også på tvers av kommunegrenser. Det er én informant som forteller at de har inngått samarbeid med nabokommunen fordi de har relativt få nyutdannede og derfor ser verdien av å samarbeide med nabokommunen for å få mer ut av den kollektive veiledningen.

Når vi skiller på hvorvidt grunnskoleeierne har mottatt tilskudd eller ikke, ser vi at de kommunene som mottar tilskudd til veiledning i større grad organiserer den på den enkelte skole og gjennom interkommunalt samarbeid enn de andre eierne. De benytter seg også i mindre grad av veilederpool enn andre eiere, men forskjellen er ikke stor, jamfør figur 7-3.

Figur 7-3: Grunnskoleeiernes vurdering av hvordan veiledningen organiseres, fordelt på om kommunen har mottatt tilskudd eller ikke (prosent)



7.6 Hvordan brukes midlene til veiledning sentralt i kommunen og på skolene?

I det følgende fremkommer resultater fra undersøkelsene om hvordan eierne har brukt midlene sentralt i kommunen og hvordan skolelederne har brukt midlene på skolen.

7.6.1 Hvordan brukes midlene til å styrke veiledningen sentralt i kommunen/skoleeier?

Skoleeierne som i hovedsak benyttet midlene til å styrke veiledningen sentralt i kommunen (20 prosent i 2019 og 25 prosent i 2020) oppga i undersøkelsen hva midlene er brukt til. De hadde mulighet til å svare flere og kombinere flere svaralternativ i undersøkelsen:

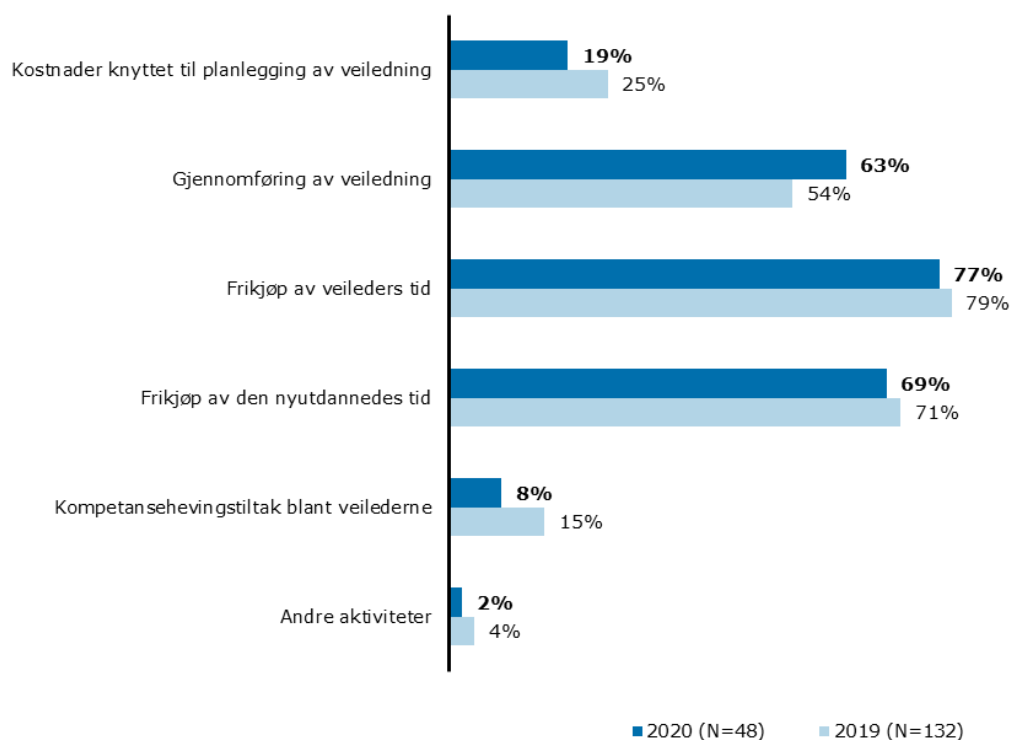
- Flest eiere oppgir at de har benyttet midlene til «tilrettelegging for nettverksbygging og samarbeid på tvers av skoler» (21 av 24 eiere i 2019 og 17 av 22 eiere i 2020)
- Et flertall har benyttet midlene til «sentralt organiserte samlinger» (17 av 24 eiere i 2019 og 14 av 22 i 2020)
- Et mindretall har benyttet midlene til «tilrettelegging for nettverksbygging og samarbeid på tvers av kommuner» (9 av 24 eiere i 2019 og 6 av 24 eiere i 2020)
- Og et mindre tall har benyttet midlene til «tilrettelegging for samarbeid med Universitet eller Høgskole» (9 av 24 eiere i 2019 og 10 av 22 eiere i 2020)

7.6.2 Hvordan brukes midlene på skolene?

Skolelederne som har besvart undersøkelsen og som oppgir at de har mottatt tilskudd fra kommunen (132 grunnskoler i 2019 og 48 grunnskoler i 2020) har i undersøkelsen oppgitt hva de har brukt midlene til.

Hva skolelederne oppgir at midlene er brukt til samsvarer i stor grad med hvilke føringer eierne har gitt for bruk av midlene på skolene, jf. figur 7-4. Flertallet av skolelederne har brukt midlene til frikjøp av veileders tid og frikjøp av den nyutdannedes tid. Videre oppgir flere at midlene er benyttet til gjennomføring av veiledningen. En mindre andel oppgir at midlene er benyttet til kostnader knyttet til planlegging av veiledningen, og et fåtall oppgir at midlene er benyttet til kompetansehevingstiltak blant veiledere.

Figur 7-4 Skoleledernes svar på hva tilskuddene er brukt til. Flere svar har vært mulig. (prosent)



Resultatene viser blant annet en liten nedgang i bruk av midler til kompetansehevingstiltak blant veilederne fra 2019 til 2020. Det kan tenkes at denne nedgangen skyldes at man har en viss kontinuitet i hvem som er veiledere, og at kompetansehevingen i fjor har gjort at det er mindre behov for kompetanseheving i år. I intervjuene fremkommer de blant annet at enkelte er opptatt av å understreke at de forsøker å gjøre veiledningsrollen attraktiv ved å tilby kompetansehevende tiltak og andre goder som høyere lønn. Skoleeierne understreker at de er opptatt av å sikre at de har veiledere med god kompetanse, og at veiledere som veileder over tid tilegner seg verdifulle erfaringer.

Tror også at de midlene kan bidra litt til å motivere veilederne litt mer, gi de mer skoling, som vi ikke har tatt oss råd til tidligere. Jeg håper vi kan gi veilederne litt mer anerkjennelse og goder. Det vil jo også gi bedre veiledning på sikt. Gjøre det attraktivt, slik at vi også får kontinuitet.

Vi ser ingen forskjell mellom skole med og uten tilskudd og andelen veiledere med formell veilederkompetanse i resultatene fra spørreundersøkelsene, men det er imidlertid en høyere andel skoleledere som mottar tilskudd som oppgir at de har satt i gang kompetansehevingstiltak for å øke veilederkompetansen i personalet, enn andelen blant skoleledere uten tilskudd. Dette gjelder særlig etter- eller videreutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne.

7.7 Er føringene om hva midlene kan brukes til tydelige nok?

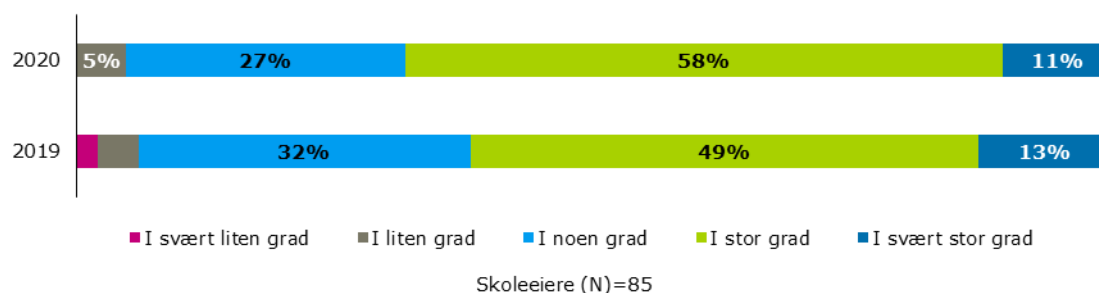
I spørreundersøkelsen ble skoleeierne bedt om å vurdere føringene fra Utdanningsdirektoratet. Resultatene fra undersøkelsen viser at de fleste skoleeierne opplever at føringene har vært sterke nok, jf. figur 7-5. Kun 5 prosent (6 prosent i 2019) oppgir at de i svært liten eller i liten grad opplever at føringene fra Utdanningsdirektoratet, har vært sterke nok. 69 prosent (62 prosent i 2019) oppgir at de i stor eller i svært stor grad opplever at det er tilfelle.

I de kvalitative intervjuene oppgir flertallet av informantene at de opplever at det har vært tydelige føringer og informasjon rundt hva tilskuddet skal brukes til. I tillegg oppgir et flertall at de mener at søknadsprosessen og rapporteringsprosessen har vært forståelig og enkel. Det er imidlertid én informant som mener at det kan være utfordrende at det i dag er lite forutsigbart hvorvidt man vil motta tilskudd fremover eller ikke:

Hvis det går an å være litt mer forutsigbar på hvor lenge en sånn ordning vil vare (tilskuddsordningen). Hvis jeg vet at det skal vare i 2 år, ville det vært en fordel for alle. Forutsigbarhet, slik at man kan planlegge litt lengre fremover i tid. I hvert fall vite det i april når vi intervjuer folk. (...) Det er en ny måte å tenke det med jobbintervjuer på, vi må være attraktive.

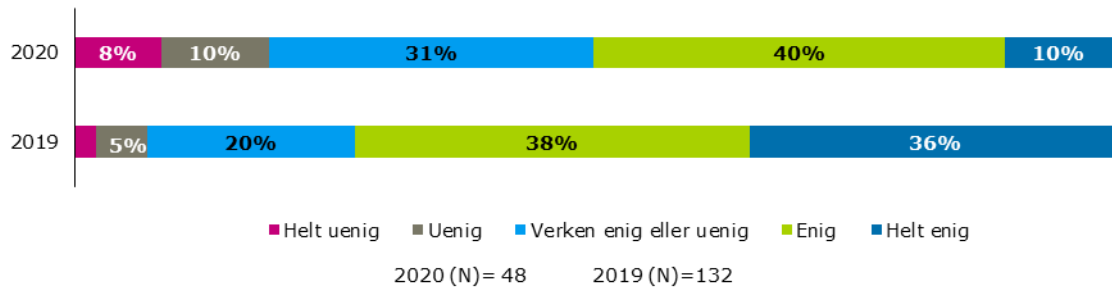
Informanten er særlig opptatt av å kunne bruke gode veiledningsordningene som et salgskort i rekrutteringen av nytilsatte lærere, og mener at dette kan være viktig for å tiltrekke seg de beste lærerne og for å skape trygghet for nyutdannede og nytilsatte lærere de første årene av sin karriere.

Figur 7-5 I hvilken grad synes skoleeierne at det er sterke nok føringer på hva midlene fra Utdanningsdirektoratet kan gå til? (prosent)



I likhet med skoleeierne er de fleste skolelederne enig i at informasjonen som har kommet fra eierne om hva tilskuddene skal benyttes til har vært tydelig (jf. figur 7-6). Andelen er imidlertid noe lavere i 2020, da 50 prosent (mot 74 prosent i 2019) av skolelederne svarer at de er enig eller helt enig i denne påstanden. 18 prosent (mot 7 prosent i 2019) av skolelederne er uenig eller helt uenig i påstanden. Hva som skyldes denne nedgangen vet vi ikke, men det er knyttet usikkerhet til datamaterialet fra 2020 grunnet lavt antall svar. Resultatene tyder likevel på at informasjonen som er gitt fra Utdanningsdirektoratet og fra skoleeiere har vært tydelig og med sterke nok føringer for hva midlene skal brukes til. Det gjenspeiles også i hvordan midlene har blitt brukt.

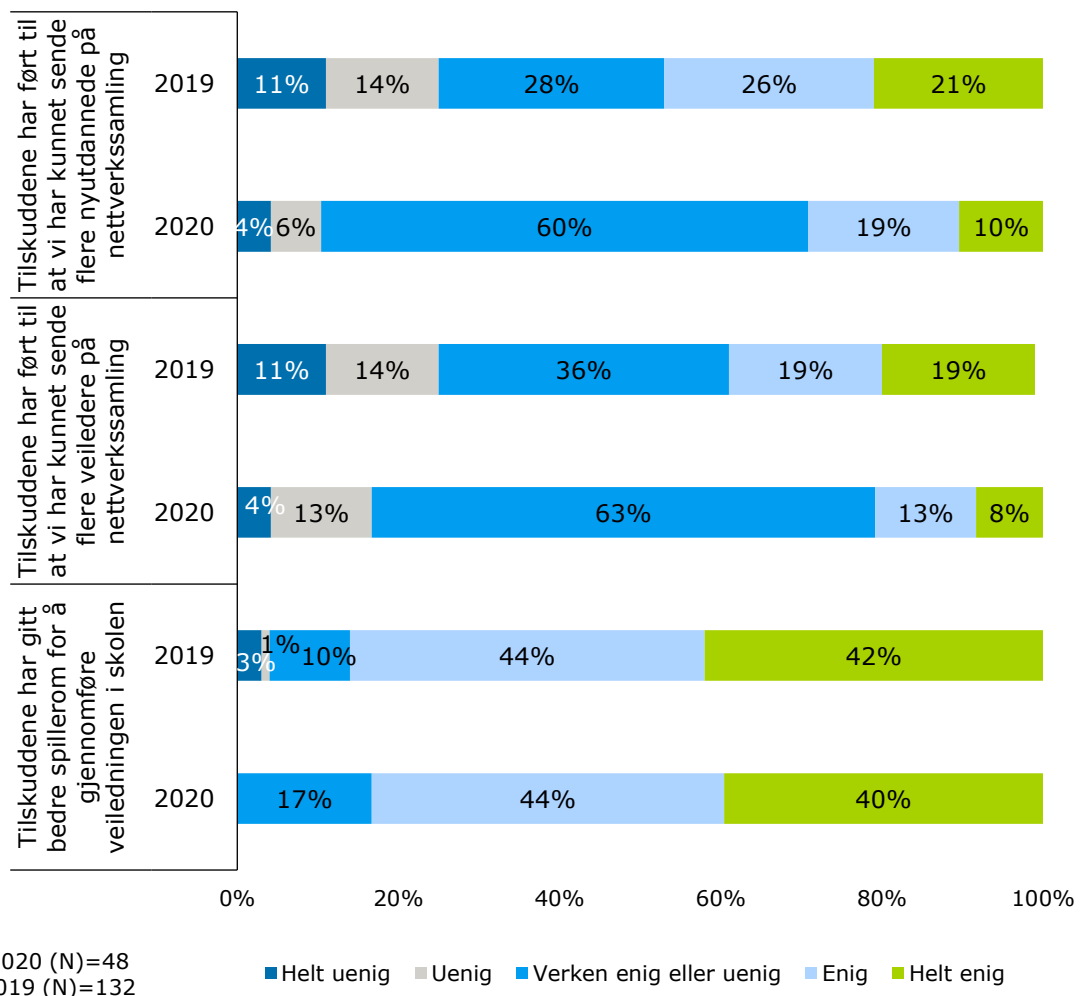
Figur 7-6 I hvilken grad skolelederne er enige i at det har vært tydelig informasjon fra skoleeier om hva tilskuddene skal benyttes til? (prosent)



7.8 Skoleledernes vurdering av tilskuddets betydning

Skolelederne ble i undersøkelsen bedt om å ta stilling til tre påstander knyttet til hva tilskuddene har bidratt til. Resultatene er illustrert i Figur 7-7. I 2020 oppnådde vi få svar på disse påstandene, og forskjeller mellom 2019 og 2020 kan derfor være tilfeldig grunnet statistisk usikkerhet.

Figur 7-7 Skoleledernes vurdering av påstander knyttet til hva tilskuddene har bidratt til. (prosent)



Flertallet av skolelederne (84 prosent i 2020, 86 prosent i 2019) er enig eller helt enig i at tilskuddene har gitt bedre spillerom for å gjennomføre veiledningen i skolen. Tilnærmet ingen (4 prosent i 2019) er uenig eller helt uenig i denne påstanden.

Svarene er mer delt for påstanden om at de har kunnet sende flere nyutdannede og/eller veiledere på nettverkssamling. 29 prosent (47 prosent i 2019) er enig eller helt enig i at tilskuddene har ført til at de har kunnet sende flere nyutdannede på nettverkssamling og 21 prosent (38 prosent i 2019) oppgir at de har kunnet sende flere veiledere på nettverkssamling. Sammenlignet med 2019 så svarer langt flere respondenter at de er hverken enige eller uenige i disse påstandene i 2020. Det indikere at det har vært mindre nettverksaktivitet som følge av tilskuddsmidlene i 2020 enn det vi så i 2019.

Funn fra de kvalitative intervjuene med skoleeiere tyder på at kommunene frem til de mottak tilskudd har prioritert veiledningsordningen ulikt. Enkelte av informantene forteller at de hadde veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere også før tilskuddsordningen og at de ville prioritert veiledning uavhengig av tilskuddsordningen. Andre forteller at veiledningsordningen i kommunen er et direkte resultat av tilskuddsmidlene og at de startet opp som et direkte resultat av disse, mens andre forteller at de hadde noen veiledningsaktiviteter før tilskuddet, men at de har fått på plass flere aktiviteter som følge av midlene.

Jeg tror det er helt avgjørende for å få til den oppfølgingen på hver skole. Skulle nok fått til noe felles, men følge opp på individnivå kunne vi ikke satt i system uten midlene.

Resultater fra spørreundersøkelsen viser at skoleledere ved skoler som har mottatt tilskudd fra eierne i større grad enn skoler som ikke har mottatt tilskudd har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i skolen. Mens 76 prosent av skolelederne ved skoler som har mottatt tilskudd oppgir dette, oppgir 48 prosent av skolelederne på skoler uten tilskudd at de har en slik overordnet plan.

Flere av informantene mener at de økonomiske midlene er viktige, men viser også til at tilskuddsordningen i seg selv legitimerer ovenfor kommunen og politisk ledelse hvorfor veiledning er viktig og at det bør prioriteres. Midlene ser også ut til å sette veiledningen i system, og flere opplever at det har blitt en tydeligere kontinuitet i arbeidet.

For oss betyr det alt for å ha kommet i gang, for å få satt det i system. Vi har ikke god økonomi, så skolene har ikke noe ekstra. Det er lettere kanskje å forankre det politisk også nå som vi får tilskudd. Tilskuddet bidrar til å sette det på agendaen politisk. Skolelederne setter jo også mer fokus på det som følge av tilskuddet.

Skolelederne som har mottatt tilskudd oppgir i spørreundersøkelsen i større grad enn skoleledere uten tilskudd at mengden formell veiledning er definert i den lokale arbeidstidsavtalen. Mens 80 prosent av tilskuddsmottakerne oppgir dette, oppgir halvparten av de øvrige skolelederne det samme.

I tillegg til å sette veiledningen i system og sikre kontinuitet i arbeidet, bidrar tilskuddsordningen til å sikre at veiledningsordningene blir likere på tvers av kommunegrenser. Som følge av midlene og en viss føring for hvordan de skal brukes blir veiledningen mindre tilfeldig og mer likeverdig på tvers av kommunegrenser.

Tilskuddet bidrar til en liten føring fra Udir om hvordan midlene skal brukes. Gir en viss likhet slik at lærerne får litt lik veiledning.

Skoleledere tilhørende eiere som har iverksatt nye tiltak for nyutdannede nytilsatte lærere ble i spørreundersøkelsene bedt om å ta stilling til påstander knyttet til disse tiltakene. Resultatene her tyder på at de iverksatte tiltakene har bidratt til at veiledningen er styrket lokalt og at aktivitetene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning enn uten tilskuddene. Flertallet av skolelederne oppgir i spørreundersøkelsen at veiledningsordningen lokalt er styrket med tilskuddene. Et flertall av styrerne er også enig i at aktivitetene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning enn uten disse aktivitetene som er satt i gang av tilskuddene.

7.9 Oppsummerende vurdering

I og med at tilskuddet skal bidra til at skoleeier ivaretar sitt ansvar for å ha veiledningsordning lokalt, samt styrke veiledningen til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer, tyder resultatene på at tilskuddene har vært med å bidra til dette for et flertall av tilskuddsmottakerne både i 2019 og 2020. I de kvalitative intervjuene fremkommer det at tilskuddet har vært viktig for å få på plass systematikk og kontinuitet i veiledningen i kommunen. Samtidig bidrar tilskuddet til å gi føring på hvordan midlene skal brukes slik at de sikrer likeverdige veiledningsordninger for nytilsatte nyutdannede lærere. På den måten tyder resultater og funn i evalueringen så langt på at tilskuddene har ført til mer systematisk veiledning av nyutdannede nytilsatte i grunnskolen. Virkningen av tilskuddene vil videre bli evaluert i 2021 og det følger ny rapport om dette i 2022.

Flertallet av skolelederne som har mottatt tilskudd oppgir i spørreundersøkelsene at tilskuddene har gitt bedre spillerom for å gjennomføre veiledningen i skolen. Resultatene tyder også på at de iverksatte tiltakene hos eierne har bidratt til at veiledningen er styrket lokalt og at aktivitetene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning enn uten tilskuddene. Resultatene tyder på at bruk av midlene sentralt i kommunen har bidratt til mer tilrettelegging for særlig nettverksdeltakelse og samarbeid på tvers av skoler i kommunen, og sentralt organiserte samlinger.

Videre viser resultatene fra spørreundersøkelsene på at midlene først og fremst er benyttet til direkte kostnader knyttet til planlegging og gjennomføring av veiledningen. Midlene har blitt benyttet til å gi flere lærere en systematisk veiledning først og fremst gjennom frikjøp av veileder og den nytilsatte lærerens tid. Midlene har også vært med på å styrke enkelte av kommunenes arbeid med veiledning sentralt gjennom at flere har fått mulighet til å delta på nettverk og samlinger både internt i kommunen, men også på tvers av kommuner og i samarbeid med UH-sektoren.

Resultatene fra spørreundersøkelsen og de kvalitative intervjuene tyder på at informasjonen om hva midlene kan brukes til har vært god. Dette gjelder både Utdanningsdirektoratets føringer ovenfor skoleeierne og skoleeierens føringer ovenfor skolelederne.

8. OPPSUMERENDE VURDERING OG KONKLUSJON

I dette kapitlet oppsummerer og drøfter vi funnene fra de to rundene med spørreundersøkelser og de kvalitative intervjuene, herunder caseundersøkelsene, som er gjennomført i forbindelse med evalueringen og presentert i de tidligere kapitlene.

Kapitlet er strukturert iht. hovedmålsettingene med evalueringen, som har vært å evaluere:

1. partenes etterlevelse av prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole og utvikling når det gjelder omfang, organisering og kvalitet av veiledning.
2. i hvilken grad tilskuddsordningen fører til økt omfang og bedre kvalitet på den veiledningen som gis, samt skolers og skoleeiers tilrettelegging for styrking av veiledningen.

Vi oppsummerer først funnene med utgangspunkt i de overordnede temaene omfang, organisering og kvalitet av veiledningen. Videre oppsummerer vi og drøfter de foreløpige funnene knyttet til tilskuddsordningen. For denne delen av evalueringen gjenstår det å gjennomføre videre evaluering av hvordan midlene er brukt og vurdere hvordan midlene har bidratt til forbedret veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere. Hovedrapporten for tilskuddsordningen legges frem vinteren 2022. Til slutt gjennomgår vi de tolv prinsippene for veiledning som er anbefalt av partene og drøfter i hvilken grad funnene i denne evalueringen tyder på at prinsippene etterleves.

8.1 Omfang

Evalueringen viser at mange nyutdannede nyansatte får veiledning, og til tross for at det er usikkerhet knyttet til resultatene om hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere som får veiledning, er det en tendens i datamaterialet som peker i retning av at det er flere nyutdannede som får veiledning i 2020 enn tidligere. Dette når vi ser resultater fra de ulike aktørene under ett.

Resultatene fra spørringen i 2020 viser at 80 prosent av lærerne i barnehage oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning. Det samme gjelder 90 prosent av lærerne i grunnskolen og 69 prosent av lærerne i videregående opplæring. I 2019 viste resultatene fra spørringen at andelene var 63 prosent i barnehagen, 68 prosent i grunnskolen og 54 prosent i videregående opplæring. Spørringen er gjennomført med ulike utvalg, noe som gjør at resultatene ikke kan sammenlignes direkte. I 2020 har vi en overrepresentasjon av nyutdannede som er tilknyttet eiere, barnehager og skoler med veiledningsordning, samt lærer på skoler som har mottatt tilskudd til veiledning. Derfor er antagelig andelene vi ser for 2020 noe høyere enn hva de faktisk er. Uavhengig av måleår ser vi likevel en tendens til at det er en høyere andel nyutdannede lærere som mottar eller har mottatt veiledning i grunnskolen sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og videregående opplæring.

Ved forrige evaluering i 2016 var det hhv. 55 prosent av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehagen og 61 prosent av nyutdannede lærere i skolen (grunnskolen og videregående samlet) som oppga at de fikk eller hadde fått veiledning. Det er med andre ord en større andel av nyutdannede lærere oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning i 2019 sammenlignet med i 2016. For disse gruppene er målingene gjennomført med samme utvalg og tilnærming, noe som muliggjør sammenligning. I løpet av fireårsperioden som har gått er det dermed mye som tyder på at utviklingen går i riktig retning.

Det at de nye prinsippene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere også gjelder for midlertidig ansatte kan ha bidratt til økningen i antallet/andelen som får veiledning.

Økningen fra 2016 kommer imidlertid også til tross for at det i prinsippene og forpliktelsene for god veiledning har blitt strammet inn på hvilke aktiviteter som skal regnes som veiledning. Når det er sagt, vet vi ikke helt sikkert om eierne, styrerne, skolelederne, de nyutdannede nytilsatte lærerne og veilederne har forholdt seg til den nye og gjeldende definisjonen av veiledning når de har besvart spørreundersøkelsen, selv om dette er tydelig presisert i selve spørreskjemaet. Casestudien gir videre grunn til å tro at det fremdeles finnes ulike forståelser av hva veiledningsbegrepet innebærer, og hva en veiledningsordning bør inneholde, og tilbudene i casestudiene viser at mange av prinsippene for god veiledning ikke blir (tilfredsstillende) oppfylt. I tre av åtte caser mangler caseenheten for eksempel en tydelig plan for veiledningen. Dette til tross for at både eiernivå og ledernivået i disse casene svarte at de har en veiledningsordning i 2019-spørringen.

Selv om omfanget av veiledning ser ut til å ha økt, både når det gjelder andelen nyutdannede som mottar veiledning og andelen eiere som oppgir at de har en veiledningsordning, viser evalueringen at omfanget av den faktiske tiden som blir avsatt til veiledning, og i hvilken grad veiledningen faktisk blir gjennomført, varierer. Resultatene fra spørringen viser at det stort sett er skoleleder som er ansvarlig for hvor mye tid som settes av til veiledning (85 og 80 prosent i hhv videregående og grunnskole). I barnehagene er det imidlertid større variasjon i svarene hvor 58 prosent svarer at styrer har ansvar for tiden avsatt til veiledning, mens 53 prosent svarer veileder, og 31 prosent svarer barnehageeier (flere valg mulig). Dette indikerer variasjon i hvor involvert skoleeier er når det gjelder tiden satt av til veiledning lokalt på barnehagene og skolene. Dette samsvarer med casene, der kun noen av de overordnede veiledningsplanene på eiernivå hadde føringer knyttet til hyppighet og antall veiledningstimer. I de øvrige casene lå retningslinjer knyttet til omfang i den lokale veiledningsplanen.

Gjennomgående, både i spørreundersøkelsene og i casestudien, fremheves tid som det største hinderet for å få gjennomført veiledning. De kvalitative intervjuene ble i hovedsak gjennomført våsemesteret 2020, altså i perioden hvor mange skoler og barnehager var (delvis) stengt som følge av korona. Hjemmeundervisning var hverdagen for både mange av elevene og lærerne, og mange barnehager var stengt i lengre tid. I caseundersøkelsene fremkom det at denne særegne situasjonen gjorde at flere av de nyansatte lærerne ikke fikk veiledning iht. det som var avtalt med veileder og det som ev. forelå av lokale retningslinjer. Intervjuene viser at dette ble nedprioritert i en situasjon der mange lærere hadde en svært krevende og presset arbeidssituasjon. I tillegg opplevde noen at veiledning ikke lot seg gjennomføre rent praktisk. Dette gjaldt spesielt gruppeveiledning.

Funnene fra spørringen høsten 2020 tyder på at situasjonen ifm. pandemien også har påvirket flere enn barnehagelærerne og lærerne vi intervjuet. Sammenlignet med spørringen i 2019 rapporteres det nemlig nå i 2020 om en nedgang i hyppigheten i veiledningen på alle nivå. Det er blant annet en langt større andel nyutdannede nytilsatte lærere som oppgir at de har mottatt veiledning sjeldnere enn én gang i måneden i 2020 enn i 2019. Dette gjelder både i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. Til sammenligning oppga et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning, at de får dette to eller flere ganger i måneden. Dette gjaldt på alle tre nivå i utdanningsløpet, men hyppigst i grunnskolen. Her fikk 30 prosent veiledning flere ganger i uka, og ytterligere 23 prosent én gang i uka. I barnehagen og i videregående opplæring var det vanligst å motta veiledning to ganger i måneden. Den negative utviklingen i veiledningsfrekvens er overraskende sett i forhold til den store positive utviklingen fra 2016 til 2019-spørringen.

Som nevnt er ikke resultatene fra 2019 og 2020 direkte sammenlignbare, men det er mulig å anta at den negative utviklingen fra 2019 til 2020 knyttet til veiledningsfrekvens skyldes koronasituasjonen. Dette støttes også som nevnt av det kvalitative datamaterialet som indikerer at mange veiledningstimer ble avlyst våren 2020 pga. stengte skoler og barnehager og/eller stort press på de ansatte i denne perioden. Selv om omfanget av veiledning ser ut til å ha økt gjennom at en større andel nyutdannede lærere oppgir å motta/har mottatt veiledning, og en større andel barnehage- og skoleeiere oppgir å ha en veiledningsordning, er det likevel bekymringsfullt dersom koronasituasjonen har ført til at en stor andel av dagens nyutdannede lærere ikke får et tilfredsstillende veiledningstilbud i det omfanget og den hyppigheten som opprinnelig var tiltenkt. Det er særlig bekymringsfullt når vi vet at koronasituasjonen har vært svært utfordrende generelt for ansatte i barnehage og skole, og det er grunn til å anta at det for de nyutdannede har vært en særlig stor belastning å være nyansatt i denne situasjonen.⁹⁸

Veiledning fra en erfaren og kompetent veileder vil nettopp kunne bidra til at nyutdannede nyansatte lærere får den støtten de trenger for å stå i en slik krisesituasjon. Det er imidlertid også en stor fordel om veileder har støtte i organisasjonen, og at ansvaret for å gjennomføre og tilrettelegge for veiledning er fordelt på flere aktører, slik som skoleledelse, ansvarlig for veiledningsordningen og eventuelle veiledernetverk. Dette kan bidra til at presset på den enkelte ikke blir for stort. Fra caseanalysene finner vi at casene som best opprettholder jevnlig veiledning er case hvor veiledning prioriteres, og hvor det er god kontakt og samarbeid mellom de aktuelle rollene.

8.2 Organisering

Både de kvantitative spørringene og det kvalitative datamaterialet viser tydelig at det er en relativt stor spredning mellom kommuner, fylkeskommuner, barnehager og skoler når det gjelder organiseringen og gjennomføringen av veiledningen som gis. Som vi kommer tilbake til i kapittel 8.5 tyder evalueringen på at selv om det er en økning i omfanget av veiledning på overordnet nivå, er det ikke alltid den faktiske gjennomføringen ser ut til å være i overensstemmelse med prinsippene som er utarbeidet.

For det første trekker Udirs veileder (og prinsippene) frem at systematisering og konkrete planer for veiledningen er et kjennetegn ved gode veiledningsordninger. Likevel er det kun i overkant av 60 prosent av barnehagene og skolene i denne undersøkelsen som oppgir at de har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole. Sett opp imot den store andelen eiere som oppgir at de har en veiledningsordning for nyutdannede ved alle eller noen av sine barnehager og skoler, kan funnene tyde på at selv om det er utarbeidet en ordning/plan for veiledning på eiernivå, er det ikke alltid elementene i denne er kjent, implementert og blir brukt lokalt på skolene og i barnehagene. Dette bekreftes i stor grad av caseundersøkelsene, der blant annet case 4 og 6 beskriver en slik situasjon. Her har eiernivå i kommunen utarbeidet en overordnet plan for veiledningen som skal skje på skolene i kommunen, men informantene på skolene som er intervjuet (representant fra ledelsen, veileder og nyutdannet) kjenner i svært liten grad til kommunens retningslinjer på området. Veiledningen som gis lokalt på skolen er ikke fundert i kommunens veiledningsordning, og planlegges og gjennomføres i all hovedsak av de respektive veilederne. Uten at materialet gir grunnlag for å trekke tydelige konklusjoner rundet dette, er det interessant at begge disse casene representerer hver sin storbykommune, som de eneste i caseundersøkelsen.

⁹⁸ Dette støttes av undersøkelser gjennomført blant lærere om koronasituasjonen i skolen; <https://www.aftenposten.no/norge/i/PRv97R/laerere-slutter-i-jobben-mange-er-naa-paa-felgen> og samsvarer også med data fra de kvalitative intervjuene.

Et annet eksempel er en fylkeskommune som har utarbeidet en plan for veiledningsordning, men hvor skoleleder på skolen som inngår i caseundersøkelsen ikke har videreformidlet og forankret denne i egen virksomhet. Skoleleder kjenner med andre ord til fylkeskommunens plan, men veileder som er intervjuet er ikke kjent med denne og opplever å ha fått «frie tøylar» når det gjelder å planlegge og gjennomføre veiledning av den nyansatte. Et annet eksempel er en skoleleder som kjenner til eiernivåets veiledningsordning, men hvor ingen fra skolen deltar på aktiviteter knyttet til veiledning hos skoleeier. Som vi skal komme tilbake til, er et hovedfunn fra evalueringen at tett kontakt mellom eiernivå og barnehager og skoler et suksesskriterium for god veiledning lokalt. Casene som representerer de beste veiledningsordningene, har nettopp til felles at det er forholdsvis tett kontakt mellom eiernivå og gjennomføringen av veiledning lokalt.

I forlengelsen av dette er det også flere forhold i datainnsamlingen som gjør at det kan stilles spørsmålsteget ved om nyutdannede barnehagelærere og lærere har fått god nok informasjon om veiledningsordning og hva som kan forventes av arbeidsgiver i forbindelse med dette. I de nevnte eksemplene fremkommer det at de nyansatte lærerne i liten grad er kjent med skoleeiers veiledningsordning, og i spørreundersøkelsen fremkommer det at av de nyutdannede som *ikke* mottar/har mottatt veiledning⁹⁹, oppgir 38 prosent i videregående, 26 prosent i grunnskolen og 28 prosent i barnehagen at de *ikke* har fått informasjon om mulighetene for nyutdannede nytilsatte til å få veiledning (figur 3-3).¹⁰⁰ Blant de som oppgir at de har fått informasjon om muligheten for veiledning, oppgir flertallet studiestedet som kilde, noe som samsvarer med prinsippene for veiledning som tilsier at utdanningsinstitusjonene har ansvar for å gi informasjon til alle avgangsstudenter om veiledningsordningen og hva nyutdannede har rett og krav på. Funnene fra evalueringen tyder imidlertid på at informasjonen enten ikke er gitt til alle avgangsstudenter eller at den ikke har nådd frem. Det er uansett bekymringsfullt all den tid avgangsstudenter skal være informert om veiledningsordningen når de går ut av studiet.

Utover utfordringene med manglende kontakt mellom eiernivå og skoler/barnehager og de nyutdannedes kjennskap til veiledningsordningen, viser evalueringen at også den praktiske organiseringen av veiledningen varierer noe. Det ser likevel ut til å være et fellestrekk, særlig i skolen, at veiledningen stort sett foregår lokalt på egen skole. 99 prosent av veilederne i videregående og 95 prosent av lærerne i grunnskolen oppgir dette. Tilsvarende tall for barnehagen er 69, og her oppgir en større andel at veiledningen skjer utenfor barnehagen (15 prosent) eller i en annen barnehage (23 prosent) (figur 4-18).¹⁰¹ På dette spørsmålet ser vi imidlertid også en stor forskjell mellom hvordan respondentene har svart i undersøkelsen i 2019 og 2020. Mens det i 2019 var kun 2 prosent av alle veilederne på tvers av nivå som oppga at veiledningen gjennomføres over nett eller telefon, er tilsvarende andel i 2020 31 prosent i barnehagen, 14 prosent i grunnskolen og 19 prosent i videregående opplæring. Når det gjelder hvilke aktiviteter som inngår i veiledningen finner vi at det benyttes en kombinasjon av en-til-en-møter, gruppemøter og samlinger, men at det disse, særlig gruppemøter og samlinger, har gått noe ned fra 2019 til 2020 til fordel for «andre» møter (figur 3-21 og 3-22). Selv om det er statistisk usikkerhet knyttet til resultatene av sammenligning mellom 2019 og 2020, vurderer vi tendensen i datamaterialet for å være reell. Vi mener derfor det er nærliggende å mene at funnene er en indikasjon på at koronasituasjonen har ført til en endring i hvordan og hvor veiledningen har blitt gjennomført.

⁹⁹ Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne som deltok i spørringen i 2020 tilsvarte dette 31 prosent av respondentene fra vgs, 10 prosent fra grunnskolen og 20 prosent fra barnehagen.

¹⁰⁰ Tallene viser til spørreundersøkelsen fra 2019. Andelen lærere som oppgi å ikke motta eller har mottatt veiledning var liten i 2020-undersøkelsen, og resultatene er derfor ikke gjengitt i rapporten. Tendensen i svarende er den samme som for 2019-kartlegging som beskrives.

¹⁰¹ Tallene som presenteres i teksten er fra spørreundersøkelsen fra 2020.

8.3 Kvalitet

Forskning viser at veiledning i seg selv ikke alltid er fordelaktig, men avhenger av kvaliteten på veiledningen.¹⁰² I denne evalueringen er veiledning av god kvalitet definert som veiledning som oppfyller de nasjonale prinsippene for veiledningsordningen (som igjen er forskningsbaserte). Prinsippene tar i utgangspunktet for seg de strukturelle forholdene rundt veiledningen. Samtidig viser forskning at selv om formelle strukturer har betydning, er imidlertid også kvaliteten på veiledningssamtalene og interaksjonen mellom veileder og nyutdannet avgjørende for utbyttet av veiledning.¹⁰³ Dette er igjen i stor grad avhengig av veilederens rolle og kompetanse, og forskning tyder på at veiledere med utdanning har en dypere forståelse for oppdraget enn veiledere uten utdanning.¹⁰⁴ Generelt er det viktig at veileder evner å differensiere mellom vanlig samarbeid/kollegastøtte og hva som kan defineres som veiledning. Dette er spesielt viktig i barnehagen, der veileder og den nytilsatte oftere jobber tettere sammen gjennom hele arbeidsdagen enn i skolen. Dette er et viktig argument for at veileder må ha god kompetanse. Både forskning, og analysen av datamaterialet fra denne evalueringen indikerer at kompetanse hos veilederne er det viktigste middelet for å sikre veiledning av god kvalitet.

I Utdanningsdirektoratets *Veileder for veiledning av nyutdannede*¹⁰⁵ defineres en kvalifisert veileder som en med formell veilederkompetanse, mens det under prinsippene for ordningen står at veiledningen *fortrinnsvis* skal gjennomføres av en kvalifisert veileder. Evalueringen av ordningen undersøker derfor blant annet hvilken bakgrunn veiledere har, og funnene viser at det varierer mellom nivå i hvilken grad veilederne har formell veilederutdanning: Rapporteringen fra veilederne i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i barnehagen har formell veilederutdanning, og at tilsvarende i grunnskolen og videregående er hhv. 45 og 46 prosent. I caseundersøkelsen fremkommer det at veileder har formalkompetanse i veiledning i seks av åtte case, men at det kun er i tre av casene at det er nedfelt i lokale retningslinjer for veiledningsordningen at veileder skal ha formalkompetanse innen veiledning. Dette har sammenheng med at flere av casene ikke har nok veiledere med veiledningskompetanse, og således ikke vil forplikte seg til ikke å kunne bruke andre lærere som veileder ved behov. Videre gir enkelte veiledere uttrykk for at det er krevende å være veileder, og at kompensasjonen ikke er god nok. Dette kan medføre at skoler, barnehager og eiernivået strever med å skaffe nok veiledere ved behov, selv om de kanskje i utgangspunktet har en del lærere med veilederkompetanse.

På tross av at spørreundersøkelsen viser at kun rundt halvparten av lærerne som fungerer som veiledere har formell veilederkompetanse, viser evalueringen samlet sett at et stort flertall av respondentene og informantene som inngår, både veilederne selv, samt de nyutdannede, opplever veilederens kompetanse som god eller svært god (kapittel 6.1). Også i caseundersøkelsen oppgir samtlige nyutdannede nytilsatte lærere, både i barnehage og skole, at de opplever at veilederen har høy kompetanse, og at de er fornøyde med veiledningen de får, uavhengig av om denne er i tråd med nasjonale retningslinjer. Veilederens egen og den nyansattes vurdering av veilederens kompetanse, ser ikke her ut til å påvirkes av om veilederen har formell veilederkompetanse eller ikke. Spørreundersøkelsen viser videre at barnehagelærerne, grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning. Forskjellene er imidlertid små og ikke signifikante, med unntak av videregående opplæring i 2020. Lærerne har i 2020 svart på dette spørsmålet under koronapandemien noe som kan tenkes å ha påvirket lærerne svar på dette spørsmålet.

¹⁰² Hobson m.fl., 2009

¹⁰³ Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beusaert, 2020

¹⁰⁴ Helleve & Ulvik, 2019

¹⁰⁵ Utdanningsdirektoratet «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?» (sist endret 10.09.2019)

Som vi skal komme tilbake til, er det grunn til å stille spørsmålstegn ved denne gjennomgående positive vurderingen av veiledningen, da undersøkelsen viser at tilbudet som gis i mange tilfeller ikke er kvalitetsmessig tilfredsstillende. Den positive vurderingen av tilbudet som fremkommer i caseundersøkelsene, gjenspeiles også i spørreundersøkelsene som viser at de nyutdannede nytilsatte lærerne opplever at veiledningen er nyttig. Undersøkelsene viser bl.a. at de nyutdannede opplever at veiledningen øker motivasjonen til å bli i yrket, gir trygghet i at de mestrer møtet med elevene, øker bevisstheten om verdien av egen kompetanse og videreutvikler egen kompetanse og praksis. Økt trivsel, og det å skape en god sammenheng mellom kvalifiseringen i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket, skårer noe lavere. Veiledningen vurderes av de fleste å møte de nyutdannedes behov som nytilsatt. 78 prosent av barnehagelærerne er i stor eller i svært stor grad enig i den påstanden. Det samme gjelder 70 prosent av grunnskolelærerne og 63 prosent av videregående lærerne som besvarte undersøkelsen i 2020. Funnene fra spørreundersøkelsen gjenspeiles i stor grad i tilbakemeldingene i de kvalitative intervjuene.

8.4 Tilskudd til veiledning

I forbindelse med budsjettforhandlingene av statsbudsjettet 2019, ble det opprettet en tilskuddsordning til gjennomføring av veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen. Tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha veiledningsordninger lokalt og styrke veiledning til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer. Kommuner og friskoler som gir veiledning til nyutdannede lærere i grunnskolen, kan søke om tilskudd til å planlegge og gjennomføre selve veiledningen. Tilskuddsordningen ble videreført for skoleåret 2020/2021.

I og med at tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha en veiledningsordning lokalt, samt styrke veiledningen til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer, tyder de foreløpige resultatene på at tilskuddene har vært med på å bidra til dette. Flertallet av skolelederne som har mottatt tilskudd fra sine eiere, oppgir at tilskuddene har gitt mer spillerom for å gjennomføre veiledningen i skolen. Videre viser resultatene at de iverksatte tiltakene har bidratt til at veiledningen er styrket lokalt, og at disse aktivitetene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning. Når midlene er brukt sentralt i kommunen, fremkommer det av spørreundersøkelsen at dette særlig har bidratt til mer tilrettelegging for nettverksdeltakelse, sentralt organiserte samlinger og samarbeid på tvers av skoler i kommunen.

Videre viser resultatene at det har kommet tydelige føringer både fra Utdanningsdirektoratet og fra skoleeier på hva tilskuddene skal brukes til, og at midlene først og fremst er benyttet til direkte kostnader knyttet til planlegging og gjennomføring av veiledningen. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at midlene først og fremst har blitt benyttet lokalt på skolene for å gi flere lærere en systematisk veiledning gjennom frikjøp av veileder og den nytilsatte lærerens tid.

Midlene har også vært med på å styrke enkelte av kommunenes arbeid med veiledning sentralt. Her har flere fått mulighet til å delta på nettverk og samlinger både internt i kommunen og på tvers av kommuner og i samarbeid med UH-sektor. Med dette tyder de foreløpige resultatene i evalueringen på at de nye tiltakene og midlene har bidratt til å styrke veiledningsordningen lokalt.

Videre ser vi at skoler som har mottatt tilskudd fra eierne i større grad har en overordnet plan som formaliserer innholdet i veiledningen, enn skoler som ikke har mottatt tilskudd. Det er også flere skoleledere blant de som har mottatt tilskudd som oppgir at mengden formell veiledning er definert i den lokale arbeidstidsavtalen enn blant de som ikke har mottatt tilskudd. Vi ser ingen forskjell mellom skoler med og uten tilskudd og andelen veiledere med formell veilederkompetanse i resultatene fra spørreundersøkelsene. Det er imidlertid en høyere andel

skoleledere som oppgir at de har satt i gang kompetansehevingstiltak for å øke veilederkompetansen i personalet blant de som mottar tilskudd, sammenlignet med andelen blant skoleledere uten tilskudd. Dette gjelder særlig etter- eller videreutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne. Om dette er et direkte resultat av tilskuddene, eller kjennetegn på de som har søkt og mottatt tilskudd, har vi ikke tilstrekke med data til å svare ut nå. Det er noe som følges opp i forlengelsen av denne rapporten og videre evaluering av tilskuddene. Sluttrapport med evaluering av tilskuddene til veiledning foreligger vinteren 2022.

8.5 Etterlevelse av prinsipper

Partene har blitt enige om å anbefale tolv prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler. For å gjøre det enklere å vurdere etterlevelsen av forpliktelsene, har vi i dette delkapitlet strukturert de sentrale funnene fra evalueringen rundt hvert av de tolv prinsippene. Gjennomgående viser funnene at prinsippene som omhandler utbytte av veiledningen ser ut til å etterleves i større grad (når vi baserer vurderingen på respondentenes og informantenes egne vurderinger), sammenlignet med prinsippene som omhandler de organisatoriske rammene for veiledningen.

1. Veiledningen er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket

På direkte spørsmål om hva veiledningen er basert på, rapporterer veilederne selv at de i stor til svært stor grad baserer veiledningen på oppdatert kunnskap og egne erfaringer som lærer (kapittel 5.11). Også de nyutdannede nytilsatte lærerne rapporterer at veilederne i svært stor grad deler sine erfaringer med dem (kapittel 6.5).

Samtidig viser kapittel 5.1 at en relativt stor andel av veilederne selv oppgir at de ikke har formell kompetanse i veiledning og/eller ikke har tilstrekkelig faglig kompetanse i faget den nyutdannede nytilsatte læreren underviser i, noe som kan ses på som en forutsetning for at veiledningen er basert på forskningsbasert kunnskap om veiledning.

Undersøkelsen viser videre at mange av lærerne som fungerer som veiledere har lang erfaring i yrket. Blant de 344 veilederne som har gjennomført undersøkelsen, er medianen for fullført lærerutdanning 2002 og for barnehagelærerutdanning er den 1998. Blant veilederne i grunnskolen og videregående skolen er det litt under fire prosent som har fullført i løpet av de siste tre årene og ingen av veilederne i barnehagen. 11 prosent av veilederne i skolen og 16 prosent av veilederne i barnehagen fullførte derimot før 1990.

Ansvar for at veiledningen av de nyutdannede nytilsatte lærerne er basert på forskning, ligger imidlertid ikke bare på den enkelte veileder og hans kompetanse i veiledningssituasjonen. Det handler også om organiseringen og innretningen av ordningen, herunder i hvilken grad universitets- og høyskolemiljøene er involvert i arbeidet. Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at UH-sektoren er relativt lite involvert i veiledningsordningene lokalt. Barnehage- og skoleeierne oppgir i snitt at de verken er enige eller uenige i utsagnet om at de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole (figur 3-1). Videre fremkommer det også at barnehage- og skoleeierne i relativt liten grad oppgir at de bidrar til å utarbeide en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningene i regionen (figur 3-3). På spørsmål om hva som er til hinder for å få på plass en veiledningsordning, fremhever både barnehageeiere og eiere i videregående skole at samarbeid med universitet- og høyskole er et av elementene som vanskeliggjør dette. I undersøkelsen av hvordan midlene i tilskuddsordningen er brukt sentralt i kommunene og på skolen oppgir under

halvparten av respondentene (9 av 24) at de har benyttet midlene til «tilrettelegging for samarbeid med Universitet- og Høgskole» (7.6).

Caseanalysen viser at casene med kvalitetsmessig god veiledningsordning har hatt samarbeid med UH-sektoren og at de generelt er opptatt av å holde seg faglig oppdatert på veiledning. Fem av åtte case i casestudien har et etablert samarbeid med universite- og høgskolemiljøer. Det er imidlertid store forskjeller knyttet til hvor tett og forpliktende dette samarbeidet er. I ett case har samarbeidet omhandlet utviklingen av plan for veiledningsordningen i kommunen, mens i et annet case samarbeider skoleeier med UH-miljøet om jevnlig kompetanseheving for alle skoleledere og veiledere i regionen. I et tredje case sender skoleeier årlig veilederne på seminar i regi av et UH-miljø for faglig påfyll, men har ikke et forpliktende samarbeid. At casestudiene viser at det er såpass mye variasjon i samarbeidsformer og måter å benytte seg av UH-sektorens kompetansetiltak på, kan bidra til å forklare resultatene fra spørringen knyttet til spørsmål om samarbeid med og involvering av UH-sektoren.

På bakgrunn av resultatene fra evalueringen er inntrykket at prinsippet om at veiledningen skal være basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutviklingen i relativ høy grad etterleves hos de fleste av eiere, skoler og barnehager som oppgir å ha en veiledningsordning. Dette gjelder i hovedsak den delen av prinsippet som omhandler erfaringsbasert kunnskap, ettersom majoriteten av veilederne rapporterer om at de i stor grad baserer veiledningen på dette, samt at undersøkelsen viser at veilederne i snitt har mange års erfaring fra yrket. Det rapporteres også om at de fleste veilederne baserer veiledningen sin på oppdatert kunnskap. Et usikkerhetsmoment knyttet til hvorvidt veiledningen er basert på forskning (og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket) knytter seg til at det er relativt få skoleeiere som har et etablert samarbeid med UH-sektoren. Det er imidlertid grunn til å tro at det er noe flere som baserer veiledningen sin på faglig påfyll fra UH-sektoren enn det er skoleeiere som oppgir å ha samarbeid i spørringen. Dette fordi deltakelse på kurs og seminarer knyttet til veiledning ikke trenger å innebære *samarbeid* i ordets rette forstand.

2. Veiledningen skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket

På direkte spørsmål om veiledningen bidrar til å skape en overgang mellom utdanning og yrke som ivaretar og utfordrer den nyutdannede i utøvelsen av læreryrket, svarer de nyutdannede lærerne i gjennomsnitt at de i noen til stor grad er enige i dette (4,0 i barnehage og 3,7 i grunnskole og i videregående skole) (figur 5-16). Samtidig viser resultatene at de nyutdannede generelt opplever at veiledningen er nyttig og de opplever i størst grad at veiledningen øker motivasjonen til å bli i yrket, gir trygghet i at de mestrer møtet med elevene, øker bevisstheten om verdien av egen kompetanse og videreutvikler egen kompetanse og praksis.

Også data fra casene samsvarer med dette, og vi finner her at de nyutdannede opplever en god balanse mellom det å bli utfordret faglig, og det å få den støtten de trenger. Dette er særlig tydelig i casene med en god og tydelig veiledningsordning. Samtidig understrekes det av informantene i casene at det å skulle utfordre den nyutdannede, avhenger av en god og trygg relasjon mellom veileder og den nyutdannede, noe samtlige veiledere virker å være opptatt av å etablere. De nyutdannede er svært fornøyde med veiledningen og støtten de får, og oppgir at det har høy verdi å ha noen å henvende seg til for spørsmål; ofte av pedagogisk karakter, men også knyttet til kultur, tekniske ting, behov for informasjon etc. Casene viser at nytilsatte kan kjenne på et praksissjokk, og det å få en veileder (og også fadder), bidrar til å gjøre overgangen bedre. Resultatene fra spørreundersøkelsen i 2019 viser dessuten at både barnehagelærerne,

grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning (figur 6-17).¹⁰⁶

På bakgrunn av datagrunnlaget i evalueringen konkluderer vi med at prinsippet om at veiledningen skaper en overgang mellom utdanning og yrke, som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av yrket, i høy grad etterleves. Samtidig bør det understrekes at så lenge skoler og barnehager ikke har krav om veileder med formell veilederkompetanse, er det fare for at enkelte nyutdannede nytilsatte får tildelt veiledere som ikke kjenner til prinsippet, og/eller som ikke innehar en dypere forståelse av hva veiledning skal innebære.

3. Veiledningen skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket

For å skape en sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling, må veiledningen være tilpasset den nyutdannede nytilsattes skolehverdag. Veilederne rapporterer at veiledningen de gir i stor til svært stor grad er tilpasset skolehverdagen på sin skole (kapittel 6.7). Videre svarer også de nyutdannede nytilsatte lærerne at de i noen til stor grad opplever at veiledningen skaper en god sammenheng mellom kvalifiseringen i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket (kapittel 6.8). Veiledningen vurderes også av de fleste å møte de nyutdannedes behov som nytilsatt. 78 prosent av barnehagelærerne er i stor eller i svært stor grad enig i den påstanden. Det samme gjelder 70 prosent av grunnskolelærerne og 63 prosent av videregående lærerne som besvarte undersøkelsen i 2020.

Caseundersøkelsen understøtter funnene fra spørreundersøkelsen, da flertallet av de nyutdannede nytilsatte lærerne som er intervjuet er veldig fornøyd med veiledningen de får og oppgir at denne i stor grad er basert på egne behov og ønsker. Som tidligere nevnt er det flere av de nyutdannede nytilsatte lærerne i caseundersøkelsen som reflekterer rundt at det er behov for en veiledningsordning, nettopp fordi det bidrar til å dempe praksissjokket som mange opplever når de starter i yrket. Gjennom å få en trygg relasjon med en veileder som tilbyr støtte og veiledning den første tiden som lærer, har den nyutdannede dessuten gode muligheter til å lære mye gjennom refleksjon, erfaringsutveksling, prøving og feiling.¹⁰⁷

Basert på disse resultatene konkluderer vi med at prinsippet om at veiledningen skal skape en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket etterleves. Primært gjøres dette ved at veiledningen er knyttet til arbeidssituasjon, samt at den nyutdannede selv velger tema for veiledningen etter behov og ønske. Et viktig suksesskriterium for å få utbytte av veiledningen og, i forlengelsen av dette, få til en god sammenheng mellom utdanning og profesjonsutvikling, er at veileder og den nyutdannede har en god relasjon slik at den nyutdannede kan føle seg trygg på å utforske rollen sin som lærer på en måte som gir mestring og utvikling.

4. Veiledningen videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis

Som nevnt i avsnittene over, oppgir de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor grad å være fornøyd med veiledningen. I tillegg viser resultatene fra spørningen at de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor grad opplever at veiledningen videreutvikler deres kompetanse og praksis (kapittel 6.7).

¹⁰⁶ Disse forskjellene er relativt små i 2019 (i gjennomsnitt mellom 0,3 og 0,5 skalaenheter på en skala fra 1 til 5), men statistisk signifikante. Undersøkelsen fra 2020 viser det samme, men resultatene er ikke statistisk signifikante. Dette kan ha sammenheng med hvorvidt skolene og barnehagene har fått til å gjennomføre veiledningen som planlagt gjennom pandemien, og således påvirke måten de nyutdannede lærerne svarer.

¹⁰⁷ Alhija, F. N-A. & Fresko, B. (2010).

Også veilederne ser ut til å være enige i dette da de rapporterer at veiledningen de gir er tilpasset den nyutdannede nytilsatte lærerens forutsetninger og kompetanse i stor til svært stor grad (kapittel 6.4). Dette finner også støtte i funn fra casestudien.

Samtidig ser vi i enkelte av casene at noen av informantene forstår veiledning som noe man har behov for hvis man står i et problem, trenger hjelp og/eller er lite kompetent som lærer. Dette gjelder informanter på flere nivåer (både ledere, veiledere selv og nytilsatte), og dette synet på hva veiledning er og skal være, er direkte misvisende og lite fruktbart. Funnene tyder på at man fortsatt har en vei å gå når det gjelder å tydeliggjøre hva veiledning er og skal bidra til, nemlig et system for kompetanseutvikling der den nyutdannede blant annet både får støtte og faglige utfordringer som virker utviklende og som bidrar til trygget.¹⁰⁸ Generelt ser vi at i casene med god veiledningsplan og kompetente veiledere har både veileder og den nytilsatte en god forståelse for hva veiledningen skal innebære. Enkelte nyutdannede lærere tester bl.a. ut ulike læringsopplegg og drøfter dette med veileder både gjennom planlegging og etter gjennomføring, noe som direkte bidrar til å videreutvikle kompetanse og praksis.

Vi vurderer at prinsippet om at veiledningen videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis i høy grad etterleves, basert på resultatene knyttet direkte til spørsmål om dette. Det bør imidlertid bemerkes at potensialet for utvikling av den nyutdannedes kompetanse og praksis med høy sannsynlighet øker betraktelig i veilederpar der både veileder og den nyutdannede har en klar forståelse av hva veiledningen skal være, og hvilke muligheter den nyutdannede har til å utvikle egne kompetanser i samråd med en erfaren lærer og kompetent veileder.

5. Veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet

At veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet er viktig fordi en nyutdannet nytilsatt lærer har med seg kompetanse som kan være verdifull for barnehagen og skolen. Også veileder vil utvikle seg i møte med den nyutdannede.¹⁰⁹ Videre er det viktig for den nyutdannede å få lov til å bidra med egen erfaring og kunnskap. Å føle seg akseptert av elever og kolleger er viktig for opplevelse av mestring.¹¹⁰

I spørreundersøkelsene oppgir styrerne og skolelederne at de i noen til stor grad bruker de nyutdannede nytilsatte lærernes kompetanse som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i barnehagen/skolen (kapittel 6.6). Videre rapporterer styrerne og skolelederne at de i noen til stor grad bidrar til å støtte og løfte fram nyutdannede nytilsatte lærere i profesjonsfellesskapet og at de etterspør kompetansen deres (kapittel 6.6). Veilederne rapporterer også at de i noen til stor grad bruker den nyutdannede som en ressurs i profesjonsfellesskapet og ivaretar og utfordrer den nyutdannede i hennes/hans profesjonsutvikling (kapittel 4.2). Svarene fra styrere, skoleledere og veiledere gjenspeiles også i svarene de nyutdannede nytilsatte lærerne gir. 88 prosent av de nyutdannede nytilsatte barnehagelærerne oppgir at deres kompetanse blir anerkjent og brukt som ressurs inn i profesjonsfellesskapet. Det samme gjelder 85 prosent av grunnskolelærerne og 87 prosent av videregående lærerne.

Åpne svar i spørreundersøkelsen og i caseundersøkelsene antyder at nyutdannedes kompetanse blir brukt og anerkjent som en ressurs på ulike måter. Det kan både dreie seg om uformell erfaringsdeling, men også om planlagte møter hvor den nyutdannede nytilsatte blir oppfordret til å

¹⁰⁸ Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/> (sist endret 08.05.2019)

¹⁰⁹ Leshem, S., 2006; Hobson, A.J, m.fl., 2009.

¹¹⁰ Aspfors & Bondas, 2013; Caspersen & Raaen, 2014

dele sin kompetanse. Dette praktiseres på ulik måte, men flere fremhever at den nyutdannede på skolen har fått et spesielt ansvar for et gitt tema eller lignende. Følgende sitat illustrerer dette:

«Lærer bidrar til utvikling av skolen på samme linje som alle andre. Lærer er nyutdannet i matematikk og har fått i oppdrag å prøve ut et nytt læreverk og være ansvarlig for evaluering av dette verket for vår skole».

I casene fremkommer det også eksempler på at de nyutdannede bli bedt om å dele kompetanse og erfaringer til resten av kollegiet. I caseundersøkelsen er det særlig de nyutdannedes digitale kompetanse, samt kjennskap til nyere metoder som fremheves av flere informanter som viktig bidrag fra de nyutdannede. Generelt fremkommer det av caseundersøkelsene at mange av lederne og veilederne som er intervjuet er svært bevisst på at de nyutdannede besitter viktig og spesielt oppdatert teoretisk kompetanse, og er opptatt av å tilrettelegge for at hen skal dele dette med kollegaer. Flertallet av de nyutdannede som er intervjuet gir også inntrykk av at de er fornøyde med muligheten til å dele av egen kompetanse ovenfor andre ansatte på arbeidsplassen.

Vi vurderer at prinsippet om at veiledningen skal inkludere, anerkjenne og bruke den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet i høy grad etterleves. Bakgrunnen for dette er som nevnt at den store majoriteten av nyutdannede i spørreundersøkelsen rapporterer at kompetansen deres anerkjennes, og at de opplever å bli brukt som en ressurs i kollegiet. Dette bekreftes av både skoleledere og styrere, som, i tillegg til veiledere oppgir at de støtter og løfter de nyutdannede i profesjonsfellesskapet.

6. Veiledningen ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole

Det er både ressurseffektivt og viktig for kvaliteten på veiledningen lokalt at denne ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole.

Barnehage- og skoleeiere har flere tiltak de kan iverksette for å øke veiledningskompetansen i egen organisasjon. Gjennom videreutdanning (statlig subsidiert eller ikke) kan veilederne øke sin formelle veilederkompetanse i form av studiepoeng fra et universitet eller en høgskole. Gjennom de statlige etterutdanningsordningene kan barnehage- og skoleeier, i samarbeid med et universitet eller høgskole, gjennomføre kompetansehevende tiltak rettet mot hele eller deler av lærerkollegiet.

Litt over to tredjedeler av barnehage- og skoleeierne svarer bekræftende på at de ser kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i regionen (65 prosent i barnehage, 72 prosent i grunnskole og 67 prosent i videregående) (kapittel 4.2). Rundt halvparten av barnehage- og skoleeierne oppgir at de bruker videreutdanningsordning for å øke veiledernes formelle veilederkompetanse, mens en noe mindre andel oppgir at de bruker etterutdanning for å øke kompetansen til veilederne (kapittel 6.2).

I casestudiene fremkommer det at ulike barnehage- og skoleeiere forholder seg ganske ulikt til denne dimensjonen. I casene der det er etablert planer for veiledningsordningen på eiernivå, og hvor eiernivå gjennom dette har engasjert seg i å sørge for at det er (nok) tilgjengelige veiledere med formell veilederkompetanse i kommunen/fylket, ses kompetanseheving av veiledere som en naturlig del av øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole. Her settes det av ressurser og planlegges for kompetanseutvikling av veiledere i et lenger perspektiv. Dette er i tråd med faglitteraturen, som foreslår en kollektiv tilnærming til profesjonell læring, og som viser til at

dette også er noe nye lærere vil profittere på.¹¹¹ I andre case fremkommer det imidlertid at veiledning og formell kompetanseheving av veiledere ikke er en prioritert oppgave hos eier.

Med bakgrunn i funnene fra spørreundersøkelsene ser det ut til at prinsippet om at veiledningen skal sees i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole etterleves av om lag to tredjedeler av skole- og barnehageeierne. Vi kan anta at dette både kan avhenge av hvilke og hvor mange andre kompetansetiltak regionen har på utdanningsfeltet, men også av hvorvidt eierne benytter seg av tilskuddsordninger eller andre midler knyttet til kompetanseheving og om de har samarbeid med UH-miljøer.

7. Veiledningen tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov

For at veiledningen skal bidra med noe positivt ovenfor den nyutdannede, er det viktig at den er tilpasset den nyutdannedes forutsetninger og behov. I spørreundersøkelsen oppgir de nyutdannede at veilederne i stor grad lar den nyutdannede spille inn ønsker og behov til veiledningen. Den samstemte positive vurderingen av dette, bekreftes også i casene. I samtlige case oppgir både veiledere og den nyutdannede at veiledningen i stor grad er basert på innspill fra den nyutdannede om eget behov. Flere av de nyutdannede gir uttrykk for at de opplever at veileder er på tilbudssiden, og er fleksibel med tanke på tema for veiledningen. Dette fremheves også av flere av informantene som en forutsetning for at veiledningen gir mening og verdi. Det samme argumentet fremheves også når flere av informantene oppgir at de foretrekker individuell veiledning fremfor gruppeveiledning, nettopp fordi den individuelle veiledningen naturlig grad tar utgangspunkt til forutsetningene og behovet til den enkelte i større grad enn gruppeveiledning. Hovedtilbakemeldingen er imidlertid at en kombinasjon er hensiktsmessig, og casestudiene viser med tydelighet at gruppeveiledning tilfører noe annen enn den individuelle veiledningen, da det bidrar til at den nyutdannede får løftet blikket fra egen praksis og dermed også utvidet horisonten.

I flere av casene planlegges tema for veiledningstimene gjennom at den nyutdannede på forhånd sender inn forslag til tema på mail eller ved å fylle ut et veiledningsskjema. I noen av casene er en slik planlegging av tema for veiledningen nedfelt i arbeidsplassens og/eller eiernivåets veiledningsplan. Andre veiledere oppgir at de bevisst ikke benytter en slik fremgangsmåte, da de heller ønsker å tilpasse veiledningen til det den nyansatte står i og er opptatt av på selve tidspunktet for veiledningen. Også veiledere som planlegger tema for veiledningen ved oppstart av skoleåret, oppgir at de er svært opptatt av å tilpasse veiledningen til den nyutdannedes forutsetninger og behov. Selv om det er ulike ordninger for planlegging av tema for veiledningen, tyder med andre ord caseundersøkelsene på at viktigheten av veiledningens relevans for den nyutdannede vektlegges av de fleste. Dette er også i tråd med faglitteraturen, hvor det påpekes at det er viktig med oppfølging som er tett på praksis.¹¹²

På bakgrunn av resultatene fra både spørreundersøkelsene og caseundersøkelsene er det tydelig at flertallet av veiledere er opptatt av at veiledningen skal tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov. Dette gjøres både ved å la den nyutdannede spille inn ønsker og forslag til tema, og ved at veileder justerer balansen mellom støtte og utfordring i veiledningen sin. I enkelte av casene finner vi også at veiledningene foregår hyppigere enn det som er bestemt i veiledningsplanen, på bakgrunn av den nyutdannedes behov. Av samme grunn er det også flere veiledningspar som har mye ad hoc veiledning og samtaler utenom de planlagte veiledningstimene. Basert på dette konkluderer vi med at prinsippet om at veiledningen skal tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov etterleves i høy grad. Samtidig får vi gjennom intervjuene til casene og de åpne svarfeltene i spørreundersøkelsene inntrykk av at

¹¹¹ Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014)

¹¹² Mansfield, C., Gu, Q. (2019)

veiledningen også er sårbar for uforutsette hendelser, og at den av og til kan nedprioriteres i hektiske perioder. Dette er noe særlig styrere og skoleledere bør være oppmerksomme på, og bidra til å motvirke gjennom tydelige signaler om at veiledning skal prioriteres.

8. Veiledningen tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold

Spørreundersøkelsene inneholder ingen spørsmål som adresserer dette prinsippet direkte, men det er flere spørsmål som omhandler forankring, ansvar og evaluering, som er tre sentrale kriterier for at veiledningen skal kunne tilpasses lokale forhold.

Eier- og ledernivået er i stor grad enige i at veiledningsordningen er forankret seg imellom, og eier-, ledernivået og veiledere er i stor grad enige om hvordan veiledningen skal organiseres (kapittel 4.1). Det er i hovedsak styrer/skoleleder og veileder som er ansvarlige for hvordan veiledningen inngår i den øvrige aktiviteten (kapittel 4.4.6). Styrere, skoleledere og veiledere deltar i noen til stor grad i evaluering og justering av veiledningsarbeidet (kapittel 4.2.2 og 4.2.3).

I casene finner vi også at veiledningen i stor grad tilpasses lokale forhold. Dette kommer bl.a. til uttrykk gjennom at casene representerer en bredde når det gjelder organisering av og innhold i veiledningen. Representanter fra eiernivå uttrykker på generelt grunnlag at de er opptatt av at det i eventuelle kommunale / fylkeskommunale planer for veiledningen skal være rom for lokal tilpasning på skolen. Samtidig uttrykker også flere av informantene i case der det er utviklet kommunale / fylkeskommunale planer for veiledningsordningen, at dette nettopp er et viktig virkemiddel for lokal tilpasning. Lokal tilpasning innebærer med andre ord tilpasning på flere nivåer: regionalt hos barnehage- og skoleeier, lokalt på den enkelte arbeidsplass og individuelt ovenfor den enkelte nyansatt.

Vi ser imidlertid også tendenser til at det i enkelte case der eiernivået i liten grad er involvert i veiledningen som skjer på skolene, bruker nettopp behovet for lokal tilpasning og lokale løsninger på den enkelte skole/barnehage (arbeidsplass) som et argument for dette. En slik forståelse får imidlertid ikke støtte i funnene, og er i realiteten en ansvarsfraskrivelse. Casene med gode veiledningsordninger lokalt på skolene har i stor grad til felles at eiernivået er tett involvert gjennom bl.a. å ha utviklet felles retningslinjer og organisatoriske rammer for veiledningsordningen i kommunen / fylkeskommunen. Tilpasning av ordningen til lokale kontekster er nødvendig, men bør skje på et veiledningsfaglig grunnlag.

Vi kan ikke konkludere med noe sikkert rundt etterlevelsen av prinsippet om tilpasning til lokale forhold, ettersom evalueringen ikke har spørsmål som dekker dette prinsippet på en tilstrekkelig måte. Det er imidlertid god grunn til å tro at mange både på eiernivå, ledernivå og veiledernivå tilrettelegger og tilpasser både organisering av veiledningsordningen, -planen og veiledningens innhold. Dette er delvis basert på de mange variasjonene vi finner i casestudien, der flere av casene har gjort bevisste regionale og lokale tilpasninger, samt at veilederne selv også legger opp til at innholdet i veiledningen kan justeres etter den nyutdannedes behov og ønsker.

9. Veiledningen motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

En av hovedmålsettingene med veiledningsordningen er at veiledning skal bidra til å motivere nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket. I spørreundersøkelsen fremkommer det at dette i stor grad er tilfelle: De nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at veiledningen i stor grad øker motivasjonen til å bli bedre i yrket (profesjonell utvikling) og øker deres motivasjon til å bli værende i yrket (kapittel 6.8). Vi finner også at nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positive til sine første år som lærere, enn de som ikke har mottatt veiledning (figur 6-7). I

2019 gjaldt dette alle nivåene i utdanningsforløpet, mens i 2020 er forskjellene kun signifikante for lærere i videregående opplæring. Vi finner signifikante forskjeller mellom lærere som har mottatt veiledning og lærere som ikke har mottatt veiledning når det gjelder deres svar på om de tror de fremdeles tror de er barnehagelærere/lærere de neste fem årene. Nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positiv til denne påstanden enn nyutdannede uten veiledning i 2019, men forskjellene er ikke signifikante i 2020. At koronasituasjonen har påvirket lærernes svar på sitt inntrykk av de første årene som lærere og vurdering av fremtiden inne yrket, er sannsynlig. En slik tolkning forsterkes av at undersøkelsen indikerer at koronasituasjonen har medført mindre veiledning for nyutdannede lærere.

I caseundersøkelsene fremkommer det også at de nyutdannede på generelt grunnlag er svært fornøyde med veiledningen de har mottatt og mottar. Vi har imidlertid ikke konkrete funn fra caseundersøkelsene på at de nyutdannede oppgir at veiledningen bidrar til at de i større grad ønsker å bli værende i yrket. Flere oppgir imidlertid at veiledningen bidrar til en bedre overgang fra utdanning til praksis, noe som reduserer praksissjokket. Nyere forskning understøtter dette og viser at veiledning bidrar til at nyutdannede føler seg akseptert på arbeidsplassen og er med på å bygge opp deres motstandskraft.¹¹³

Ut fra resultater og funn i evalueringen gir veiledningen et utgangspunkt for å motivere den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket. Samtidig tyder funnene fra spørreundersøkelsen på at koronasituasjonen har påvirket omfanget av veiledningen som har blitt gitt det siste året, og videre nyutdannedes vurdering av motivasjon for og ønske om å fortsette i yrket. Det er kanskje ikke overraskende, men med tanke på det store presset lærere har vært utsatt for i forbindelse med korona, og resultatene på Respons Analyse sin kartlegging om lærere i pandemien, er det bekymringsfullt dersom det har blitt mindre veiledning/oppfølging som følge av korona.

10. Veiledningen gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene

a. gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede

Analysen av resultater fra spørreundersøkelsen fra 2020 viser at nyutdannede nytilsatte som har avsatt tid til veiledning i arbeidsplanene, har fått gjennomført veiledningen hyppigere enn de som ikke har avsatt tiden i arbeidsplanene, noe som understreker viktigheten av at dette gjøres. Videre viser analysene at mens et flertall av barnehagestyrere og skoleledere oppgir at de har satt av tid hos både veiledere og nyutdannede nytilsatte lærere i arbeidsplanene, er det flere som kun har satt av tid hos en av gruppene og en liten andel som ikke har satt av tid i det hele tatt. I de kommunene som har felles veilederpool, er det en hele 18 prosent som ikke har satt av tid til hverken veileder eller nytilsatt.

Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne er det betydelig færre som oppgir i spørreundersøkelsen at det er satt av tid til veiledning i sin arbeidsplan i 2020 enn i 2019. Andel positive svar gikk fra 81, 70 og 52 prosent i 2019 (hhv. barnehage, grunnskole, videregående opplæring) til 73, 59 og 40 prosent i 2020. Datamaterialet gir ikke konkrete svar på hva som kan forklare denne forskjellen direkte, men indirekte kan vi anta at lærernes respons i større grad reflekterer den tiden som er

¹¹³ Morettini, B. m.fl., 2020.

satt av til faktisk veiledning, som viser en nedgang i tid som brukes på veiledning – og ikke hva som står i arbeidsplanene.

Også caseundersøkelsene viser at det er variasjon mellom arbeidsplasser på dette spørsmålet og at det er forskjeller mellom veiledere og nyutdannede: Det er flere nyutdannede enn veiledere som har veiledningen avsatt i arbeidsplanen, men det er ikke i alle casene tiden er avsatt i arbeidsplan, selv om det er tatt hensyn til og tilrettelagt for veiledning fra leder. Det er også grunn til å tro at pandemien i 2020 kan ha påvirket hvor godt det som står i arbeidsplanen reflekterer den tiden som faktisk blir satt av i praksis.

b. etter en strukturert og målrettet plan

I spørreundersøkelsen fremkommer det at i overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole i 2020. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at det kun er ni eiere i videregående opplæring som har besvart dette spørsmålet, hvorav fem har rapportert at de har en slik plan.

Både eierne i videregående opplæring, i grunnskolen og i barnehagen oppgir i hovedsak at det er ledernivå i barnehagen/på skolen, veilederne selv og representanter fra barnehage/skoleeiernivå som er involvert i å utvikle planen. Hos flere er også de nyutdannede lærerne, arbeidstakerorganisasjoner og UH-sektoren involvert i utarbeidelsen.

Vi har videre spurt barnehagestyrerne og skolelederne om hvem som er ansvarlig for de ulike aspektene ved veiledningen; om dette er barnehage-/skoleeier, styrer/leder, veileder eller nyutdannet nytilsatt lærer. Resultatene fra 2019 og 2020 antyder at det styrerne/skolelederne og veilederne som har ansvar for de fleste aspektene av veiledningen, men de nyutdannede nytilsatte har ansvar sammen med veilederne når det gjelder mål og tematikk for veiledningen. Barnehage-/skoleeier er i mindre grad trukket frem, spesielt i videregående. Eier er noe mer ansvarlig i barnehagen, noe som kan henge sammen med eierstrukturen med mange små private barnehager, og hvor eierne derfor er tett involvert i det som skjer i barnehagen.

På spørsmål om i hvilken grad veiledningen går etter planen, oppgir rundt 60 prosent av de nyutdannede lærerne at de i *stor* eller i *svært stor* grad er enige i at veiledningen går etter planen i 2020.

Caseundersøkelsene bekrefter funnene fra spørreundersøkelsene om at det er noe variasjon mellom kommuner og skoler og barnehager når det gjelder om veiledningen gjennomføres iht. en strukturert og målrettet plan. I åtte av fem caser er det utviklet en plan for veiledningen på eiernivå. Videre fremkommer det at blant caseskolene og -barnehagene som har en veiledningsplan i tråd med de nasjonale retningslinjene både på skoleeiernivå og ved skolen/barnehagen, går veiledningen i høy grad etter planen. Samtidig gjøres det også fortløpende justeringer etter behov. Tilfeller som kan skape endringer er uforutsette hendelser som fravær/sykdom eller andre prekære situasjoner, samt «tidsklemma». Det ser likevel ut til at casene som har en tydelig plan for veiledningen, får til å gjennomføre de planlagte aktivitetene. Funnene understreker med andre ord verdien av at veiledningen følger en strukturert plan, men funnene fra spørreundersøkelsene og casestudiene tyder på at prinsippet bare delvis etterleves i praksis.

Det bør imidlertid nevnes at informantene i casene forteller at det en periode har vært mer utfordrende å få til gjennomføring av planlagt veiledning etter at covid-19-pandemien brøt ut. Dette fordi skoler og barnehager brukte mye tid og ressurser på å tilrettelegge for kohorter og hjemmeundervisning, noe som medførte at enkelte veiledningstimer utgikk i noen av casene.

c. med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling

Skoleleder er oftest rapportert som ansvarlig for hvor mye tid som settes av til veiledning både i grunnskolen og på videregående. I barnehagen og i videregående er også veileder trukket frem av flere, mens eierne har større ansvar for å sette av tid til veiledning i barnehagen enn i skolen.

I spørringen i 2019 oppga et stort flertall av de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning, at de får dette to eller flere ganger i måneden. Dette gjaldt på alle tre nivå i utdanningsløpet, men hyppigst i grunnskolen. Her fikk 30 prosent veiledning flere ganger i uka, og ytterligere 23 prosent én gang i uka. Både i barnehagen og i videregående opplæring var det vanligst å motta veiledning to ganger i måneden. Det er kun i videregående opplæring at noen lærere opplever å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden.

2020-resultatene tyder imidlertid på at det har vært en nedgang i hyppighet i veiledningen, på alle nivå. Det er blant annet en langt større andel nyutdannede nytilsatte lærere som oppgir at de har mottatt veiledning sjeldnere enn én gang i måneden i 2020 enn i 2019. Det gjelder både i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. Som nevnt er ikke resultatene fra 2019 og 2020 direkte sammenlignbare for denne målgruppen, men det er mulig å anta at den relativt høye andelen nytilsatte som oppgir å få veiledning sjeldnere enn én gang i måneden skyldes korona-situasjonen.

Vi ser at nyutdannede nytilsatte lærere som har satt av tid i arbeidsplanene til veiledning har fått gjennomført veiledningen hyppigere i 2020 enn lærere som ikke har satt av tid i arbeidsplanene. Sett i sammenheng med andre resultater om at tid er den største utfordringen for å få gjennomført veiledningen, kan det virke som avsatt tid til veiledning i arbeidstid og formalisering av dette er en nøkkel for å få gjennomført veiledningen hyppig.

På spørsmål om hvor mye tid de nyutdannede lærerne har satt av til veiledning, oppgir over halvparten at det ikke er satt av noe tid i 2020. Over 80 prosent av barnehagelærerne oppgir at det ikke er satt av noe tid til veiledning. Dette er en ganske stor økning fra 2019, da tilsvarende andel var rundt 40 prosent.

I casene varierer hyppigheten på veiledningene fra ukentlig til annenhver måned. 3 av casene har månedlig veiledning. Varigheten per veiledning varierer også noe, men ser ut til å være mellom 1-2 timer i de individuelle veiledningene. Mange har også en del ad-hoc veiledning/samtaler, slik at de i realiteten har noe hyppigere veiledning/kontakt enn hva gjelder de planlagte aktivitetene. Samtidig er flertallet av de nyutdannede som er intervjuet tydelige på at de ideelt sett hadde ønsket seg mer og hyppigere veiledning. Flere oppgir at de særlig opplever/opplevde behov for hyppigere veiledning det første året som nyutdannet. Samtidig gir mange inntrykk av at de ikke ser hvordan ønsket om mer og hyppigere veiledning er realiserbart i

praksis, og da med henvisning til den pressede tidssituasjonen de opplever at både veileder og de selv står i. Denne refleksjonen understøttes av spørreundersøkelsene der det fremkommer at mangel på tid oppgis av både lærerne og veilederne som det største hinderet for gjennomføring av veiledning, både i 2019 og 2020.

d. både individuelt og i grupper

Veilederne er spurt om hvordan veiledningen foregår, og her viser evalueringen at det er enkelte interessante forskjeller på tvers av nivåene i utdanningsløpet. Løpende veiledning i arbeidstiden skjer i størst grad for videregående skole og faste 1-1-møter mellom veileder og den nyutdannede (individuell veiledning) brukes i størst grad i grunnskolen og barnehagen. Begge former er de vanligste formene for gjennomføring av veiledningen på alle nivå. Faste gruppemøter mellom veileder og nyutdannede er noe mindre utbredt, og i 2020 svarte hhv. 26 prosent av veilederne i barnehagen, 26 prosent av veilederne i grunnskolen og 48 prosent av veilederne i videregående at veiledningen ble gjennomført på denne måten. Sammenlignet med spørreundersøkelsen fra 2019 har andelen som oppgir at de har gruppeveiledning falt med hhv. 12 prosentpoeng i barnehagen og 14 prosentpoeng i grunnskolen. I videregående er det kun 1 prosentpoeng endring. Endringen i andelen som oppgir at veiledningen innebærer gruppeveiledning fra 2019 til 2020, kan potensielt forklares med koronasituasjonen, særlig når vi også ser at veiledning over nett og telefon økte betydelig fra 2019 til 2020. Blant veilederne som har svart at veiledningen skjer (helt eller delvis) over nett eller telefon, ser vi at løpende veiledning i arbeidstiden i stor grad opprettholdes, mens 1-til-1-møter, gruppemøter og samlinger faller ut sammenliknet med de som ikke har det over nett/telefon.

Ingen av de nyansatte som er intervjuet i casestudiene har mottatt veiledning over telefon eller nett, så vi har ikke funn som kan kommentere på hvordan de nyansatte opplever dette. Casestudiene viser imidlertid at de færreste arbeidsplassene har så mange nyutdannede på enheten til at de til sammen utgjør en egen veiledningsgruppe. Der hvor de nyutdannede mottar gruppeveiledning er derfor en vanlig modell at gruppeveiledning foregår sammen med nyutdannede fra andre arbeidsplasser, mens individuell veiledning foregår på egen arbeidsplass. Det virker som nyutdannede setter pris på denne kombinasjonen av ulike former for veiledning, og informantene, både veilederne og de nyutdannede selv, reflekterer rundt at ulik form og organisering av veiledningen bidrar på ulikt vis til utvikling for den enkelte. Den individuelle veiledningen gir blant annet mulighet for veiledning tett på egne arbeidsoppgaver i spesifikk kontekst. Gruppeveiledningens potensial for læring gis blant annet gjennom innsikt i hva som skjer på andre arbeidsplasser og ved å utveksle erfaringer med andre nyutdannede, noe som også fremheves som svært verdifullt av flere.

Alt i alt, tyder funnene fra evalueringen på at en mindre andel av de nyansatte får tilbud om veiledning som både innebærer individuell veiledning og gruppeveiledning. Lokale forhold som kommunestørrelse og geografiske avstander får imidlertid stor påvirkning for i hvilken grad etterlevelsen av prinsippet er gjennomførbart i praksis.

11. Veiledningen utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning

I henhold til prinsippene for god veiledning, skal veiledningen utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning. Funn fra evalueringen viser at fire av fem veiledere vurderer at de har nødvendig fagkompetanse i faget/fagene som den nyutdannede nytilsatte læreren underviser. Spørreundersøkelsen viser imidlertid også at det varierer mellom nivå i hvilken grad veilederne har formell veilederutdanning: Rapporteringen fra veilederne i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i barnehagen har formell veilederutdanning, og at tilsvarende i grunnskolen og videregående er hhv. 45 og 46 prosent.

Av veilederne som har formell veilederkompetanse, er det kun omtrent en av fem som har mer enn 30 studiepoeng i veiledningsfag, tilsvarende ett fullt semester, mens en tilsvarende (og litt større) andel som har opptil 15 studiepoeng. Dette er til tross for at veilederne ofte har lang erfaring, med rundt 20 år i yrket i gjennomsnitt. I casestudien finner vi at et av de viktigste kriteriene for valg av veileder, på tvers av casene, er lang fartstid i læreryrket. Formell veiledningskompetanse anses som viktig i de fleste casene, men det er kun tre av caseenhetene som har dette som et krav.

I caseundersøkelsen fremkommer det at veileder har formalkompetanse i veiledning i seks av åtte caser, men som nevnt er det kun i tre av casene at det er nedfelt i lokale retningslinjer for veiledningsordningen at veileder skal ha formalkompetanse. I to av kommunene er det et kommunalt veilederkorps som sikrer at alle nyutdannede får en kvalifisert veileder og et tilnærmet likt tilbud for oppfølging. I case 3 og 6 har ingen på den lokale arbeidsplassen formell veilederutdanning. I case 3 ble det derfor bestemt at en ansatt i kommuneadministrasjonen med formell veiledningskompetanse skulle stå for den individuelle veiledningen. I case 4 er avdelingsleder den eneste med formell veilederutdanning og har derfor tatt på seg veiledningen. Slik får lokale forhold betydning for hvem som følger opp nyutdannede individuelt og hvilken kompetanse veilederne har, og caseundersøkelsene viser med tydelighet at eiernivået er sentrale når det gjelder å legge til rette for at prinsippet om kvalifiserte veiledere etterlevs.

I spørreundersøkelsene fra 2019 fremkommer det at omkring halvparten av barnehage- og skoleeierne rapporterte at de prioriterer at veileder tar veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse, en andel som har gått betydelig ned i 2020 hvor omkring én av tre oppga det samme. Samtidig har andelen som oppgir at de ikke prioriterer noen form for kompetanseheving økt fra nesten ingen til omtrent en av fire barnehage- og skoleeiere. Det kan tyde på at denne type tiltak har blitt nedprioritert av eiere i 2020.

Fra undersøkelsen fremkommer det også at det har vært en liten økning i andelen nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere som oppgir manglende kompetanse som et hinder for gjennomføringen av veiledningen. Eierne som har ett eller flere kompetansehevingstiltak oppgir i relativt liten grad at det finnes en plan for hvordan den nye kompetansen skal brukes. Henholdsvis 29 og 36 prosent av barnehage- og grunnskoleeierne har en plan for hvordan den nye kompetansen skal brukes.

Casestudiene viser at flere eiere har tilbud om kompetansehevingstiltak for veilederne, men at disse tilbudene ikke alltid er kjent eller brukt. Dette indikerer, som vi har pekt på tidligere, at det er behov for en tettere dialog mellom nivåer når det gjelder lokale planer for og oppfølging av veiledningsordning. Dette er spesielt viktig siden det også fremkommer at det i hovedsak er barnehagestyrer og skoleleder som er ansvarlig for hvem som er veileder lokalt.

Uavhengig av i hvilken grad veilederne har formell veilederkompetanse, viser både spørreundersøkelsene og casestudiene at veilederne selv er fornøyde med egen kompetanse. I spørreundersøkelsene fremkommer det at veilederne i stor grad holder seg faglig oppdaterte (kapittel 4.2), og at den vanligste metoden for å holde seg faglig oppdatert på er gjennom egenstudier, etterfulgt av nettverk for veiledere og kompetansehevingstiltak i regi av skolen (figur 6-11). Den positive egenvurderingen av veiledernes kompetanse samsvarer også i stor grad med hvordan eiere, ledere og de nyutdannede vurderer veiledernes kompetanse.

På bakgrunn av funnene i evalueringen er det likevel vanskelig å konkludere med at prinsippet om at veilederne fortrinnsvis skal ha formell veilederkompetanse og få muligheter til etter- og/eller videreutdanning etterleves i praksis, da under halvparten av veilederne oppgir at de har dette.

12. Veiledningen bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede

I prinsippene for god veiledning står det at veileder fortrinnsvis ikke skal ha personalansvar for den nyutdannede nytilsatte læreren. Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at dette ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis da én av tre av lærerne i grunnskolen oppgir at egen veileder har et lederansvar og/eller personalansvar for seg. I barnehagen og videregående opplæring gjelder dette én av fire lærere. Flere av respondentene oppgir også i åpne svarfelt knyttet til organiseringen av veiledning at de har veiledningsrettede aktiviteter med barnehagestyrer eller skoleleder.

I casene er det også flere eksempler på nyutdannede som har egen leder som veileder. Det er interessant at de nyutdannede som får veiledning av egen leder i casene oppgir å være veldig fornøyd med dette. Som begrunnelse for den positive vurderingen trekker flere av informantene frem at det blir lettere å gjennomføre veiledningen når det er leder og ikke en lærerkollega som er veileder, siden leder har mindre formell undervisningstid og større muligheter til å tilpasse sin timeplan. Også lederen/veilederen selv oppgir mange gode effekter av en slik organisering. Samtidig understrekes det av flere informanter hvor veileder ikke er leder til den nyutdannede, at dette er en klar fordel med tanke på at veiledningen da blir mer nøytral og at den nyutdannede ikke trenger å være bekymret for om veileder/leder er en part og har en agenda i ev. utfordringer hen står i. Et retorisk spørsmål blir om de nyutdannede som har egen leder som veileder ville vurdert denne situasjonen annerledes dersom dette ikke var tilfelle?

Veiledningslitteraturen så vel som de nasjonale prinsippene fraråder at ledere er veiledere. Ledere har i noen tilfeller kanskje den nødvendige kompetansen, men asymmetri og forpliktelser til andre ansatte kan komplisere veiledningsrelasjonen.^{114 115} Når nyutdannede i casene er fornøyde med å bli veiledet av leder, var det tydelig at de verdsetter leders kompetanse, men lederens makt og personalansvar for andre ansatte var ikke noe som ble tematisert. På tross av at enkelte informanter uttrykker at det fungerer godt at veileder har lederansvar for seg, viser evalueringen med tydelighet at prinsippet ikke oppfylles i praksis.

¹¹⁴ Lejonberg, 2018

¹¹⁵ Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, DOI: [10.1080/02619768.2019.1681963](https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963)

8.6 Konklusjon

Som de foregående avsnittene i dette kapitlet, samt øvrige kapitler i rapporten har vist, er det mye som tyder på at ting går i riktig retning når det gjelder omfanget og utbredelsen av veiledning til nyutdannede, nytilsatte lærere. Funnene fra undersøkelsen tyder på at det er stadig flere kommuner og fylkeskommuner som har en veiledningsordning ved barnehager og skoler, og stadig flere nyutdannede, nytilsatte lærere som mottar veiledning.

Samtidig ser vi av gjennomgangen av etterlevelsen av prinsippene i avsnittene over, at det fortsatt gjenstår en del arbeid før målsettingen med prinsipperklæringen om at *alle nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet, i tråd med prinsippene for veiledning* er nådd.

Evalueringen viser at det fortsatt er for mange nyutdannede som ikke får tilbud om veiledning, og at det er for stor variasjon mellom tilbudene som gis til at tilbudet kan sies å være likeverdige og av god kvalitet. På overordnet nivå ser det bl.a. ut til at veiledning er noe mer utbredt i barnehagen og i grunnskolen, sammenlignet med videregående skole. Videre er det også grunn til å stille spørsmålsteget ved kompetansen til, og det relasjonsmessige forholdet mellom, veileder og den nyutdannede. Funn i evalueringen viser at én av tre lærere i grunnskolen og videregående skole oppgir at veilederen deres har et lederansvar og/eller personalansvar for seg. I barnehagen er oppgitt omtrent halvparten av lærerne det samme. Videre oppgir kun halvparten av de spurte veilederne at de har formell veilederutdanning.¹¹⁶ Dette er forhold som bryter med prinsippene for god veiledning, og indikerer at kvaliteten på veiledningen som gis ikke alltid er tilfredsstillende.

Det synes likevel som om de nyutdannede som mottar eller har mottatt veiledning er svært fornøyd med tilbudet, og at de opplever at veiledningen har bidratt til å styrke og trygge dem i rollen, og videre bidratt til å videreutvikle egen kompetanse. I relasjon til de nyutdannedes egen vurdering av veiledningstilbudet de mottar, er det imidlertid grunn til å kommentere en generell tendens til at respondentene i spørreundersøkelsene fremstår som svært positive til vurderingen av eget veiledningstilbud og -arbeid. Dette omfatter både eiernivåets vurdering av eget bidrag når det gjelder veiledningsordning til nyutdannede i egen organisasjon, styrere og skolelederes bidrag til i hvilken grad de legger forholdene til rette for veiledning av nyutdannede, og også veilederes egen vurdering av egen kompetanse. I tillegg vurderer de nyutdannede tilbudet de mottar/har mottatt som svært godt. Denne positive vurderingen av eget bidrag samt utformingen av og innholdet i tilbudet som gis lokalt er også noe som gjenspeiles i casestudiene: aktørene i de åtte casene, dvs. eiere, ledere, veiledere og nyutdannede, beskriver en veiledningsordning som de i all hovedsak synes at fungerer godt. Dette på tross av at tilbudet i flere av tilbudene avviker i relativt stor grad fra beskrivelsen av god veiledning slik det fremkommer i prinsippene.

Satt på spissen kan det synes som om aktører på alle nivåer, både eiernivå, ledere, veiledere og nyutdannede er fornøyd så lenge man har lyktes med å etablere en ordning lokalt. Spørsmålet blir om mangelen på kritiske stemmer og innvendinger, samt den unisone positive vurderingen av veiledningen som gis, til tross for identifiserte, kvalitetsmessige mangler, handler om at det er vanskelig å være kritisk dersom man ikke kjenner til andre alternativer. Samtidig er det viktig å ikke overdrive en slik tolkning; det er grunn til å stole på at de nyutdannede lærerne som mottar veiledning er fornøyd med tilbudet de får. I stedet for å sette spørsmålsteget ved vurderingen, kan man heller bruke funnene fra denne evalueringen til nok en gang å slå fast hvor viktig veiledning er for nyutdannede lærere.

¹¹⁶ Tall fra spørreundersøkelsene i 2020.

8.6.1 Suksesskriterier

Som en oppsummering av evalueringen og drøftingen i dette kapitlet, vil vi avslutningsvis fremheve tre punkter som fremstår som suksesskriterier for å sikre nyutdannede lærere et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet. Som det fremkommer i teksten nedenfor, er dette punkter som i stor grad også omfattes av / inngår i prinsippene for veiledning:

- Kvalifiserte veiledere
- Tydelig forankring og tett kontakt mellom aktører og nivåer
- Behov for lokal tilpasning

Kvalifiserte veiledere

Forskning viser at veiledning i seg selv ikke alltid er fordelaktig, men avhenger av kvaliteten på veiledningen.¹¹⁷ Videre er det et tydelig funn fra forskningen at en god lærer ikke alltid er en god veileder,¹¹⁸ og en veileder uten tilstrekkelig kompetanse kan fort forsterke *status quo* i stedet for å fremme utvikling.¹¹⁹ Dette er funn vi gjenkjenner fra caseundersøkelsene i denne evalueringen: Det varierer mellom casene om veileder har formell veilederutdanning eller ikke, men analysene indikerer at tilbudene som innebærer veiledning fra en veileder med formell veilederkompetanse, er av høyere kvalitet enn tilbudene der veileder ikke har tilsvarende kompetanse. Dette kommer bl.a. til uttrykk i intervju med veilederne der veilederne med formell kompetanse har en annen vurdering av kompleksiteten ved veilederrollen og har et tydelig mer bevisst forhold til distinksjonen mellom å rådgje og å veilede. Det er også verdt å merke seg at når veilederne uten formell kompetanse får gode tilbakemeldinger fra de nyutdannede er det personlig egnethet som vektlegges, fremfor den mer faglige veilederkompetansen.

Prinsippene definerer en kvalifisert veileder til å ha formell veilederkompetanse, og i prinsipp tolv står det at veiledningen fortrinnsvis skal gjennomføres av en kvalifisert veileder.

Spørreundersøkelsene viser imidlertid at det er en stor andel av veilederne som ikke har formell veilederutdanning. På bakgrunn av funn fra caseundersøkelsene i evalueringen samt tidligere forskning, fremstår det derfor som et viktig suksesskriterium å fortsatt understreke behovet for veilederutdanning og å arbeide for at nyutdannede nytilsatte lærere mottar veiledning av veiledere med formell kompetanse.

Tydelig forankring og tett kontakt mellom aktører og nivåer

På tross av at forskningen viser at den viktigste enkeltfaktoren for god veiledning er veileders kompetanse, fremkommer det også at et sentralt system rundt veilederne som sikrer nødvendige og forutsigbare rammer å jobbe innenfor, er et avgjørende suksesskriterium for at nyutdannede mottar veiledning av god kvalitet. Dette er noe som også fremkommer som et tydelig funn i denne evalueringen. Det er spesielt tydelig i caseundersøkelsene der vi ser at veiledningen er av høyere kvalitet der skoleeiere har en overordnet veiledningsordning som er forankret i den enkelte barnehage og skole, og hvor det er tett kontakt mellom eier og virksomhetene.

Det er derfor også bekymringsfullt at caseundersøkelsene dokumenterer at det enkelte steder *ikke* er nok oppmerksomhet rundt behovet for en forankring og oppfølging av veiledningsordning fra eiernivå, og rundt behovet for tett kontakt mellom de ulike nivåene. Det virker som om det blant enkelte aktører er en tanke om at skolene skal være autonome og at eiernivå ikke kan, ev. at det ikke er hensiktsmessig å pålegge skolene å gjennomføre veiledning iht. spesifiserte retningslinjer. Dette kommer bl.a. til uttrykk i to av casene som inngår i evalueringen der eiernivå

¹¹⁷ Hobson m.fl., 2009

¹¹⁸ Bullough, 2005

¹¹⁹ Langdon, 2014

har utviklet en plan for veiledningsordning, men hvor denne ikke er tydelig kommunisert til og forankret på skolene. Resultatet er at de relevante aktørene på skolenivå ikke har kjennskap til eiernivåets planer og retningslinjer, og at veiledningen som gis lokalt på skolene avviker til dels stort fra eiers retningslinjer og vurderes til å være av mindre god kvalitet. En av begrunnelsene fra eiernivå knyttet til mangelen på oppfølging og forankring på enhetene lokalt, er nettopp knyttet til at skolene er og skal være selvstendige enheter med mulighet for å ta egne avgjørelser knyttet til styring og organisering.

Frykten for direkte involvering kan imidlertid ikke innebære å neglisjere behovet for felles retningslinjer og nødvendige rammer for skolene når det gjelder å organisere og gjennomføre veiledning til nyutdannede. I tillegg til at caseundersøkelsene med tydelighet dokumenterer sammenhengen mellom behovet for tett kontakt mellom nivåer og forankring lokalt, er dette behovet for felles organisatoriske rammer fremhevet i mye av forskningen rundt veiledning. Bl.a. Hobson & Maxwell (2020) peker på at støttende organisatoriske rammer, organisatorisk engasjement og konkret tilrettelegging som timeplanlagt møtetid, reduksjon i undervisning, grundig veilederutvelgelse og klargjøring av roller er sentrale forutsetninger for veiledning av god kvalitet. Dette er forhold som i stor grad krever avklaring og involvering på eiernivå, og som fordrer tett kontakt mellom eier, leder og den enkelte veileder.

Lokal tilpasning

Samtidig som både tidligere forskning og denne evalueringen viser at det er behov for organisatoriske rammer rundt veilederne som sikrer visse nødvendige rammefaktorer, ser vi av evalueringen at det også er et stort behov for å kunne gjøre nødvendige lokale tilpasninger. Dette er også i tråd med prinsipp åtte, og noe samtlige informanter i caseundersøkelsene fremhever som et suksesskriterium.

Evalueringen synliggjør at det er til dels svært store forskjeller mellom de ulike nivåene i utdanningsløpet når det gjelder struktur, organisering og innhold. Dette gjør seg tydelig gjeldende når det kommer til gjennomføringen av veiledningen og hvilke aktører som er involvert i hvilke oppgaver. Videre viser caseundersøkelsen med tydelighet hvor store forskjeller det er mellom ulike kommuner og fylkeskommuner når det gjelder antall enheter i organisasjonen, ressurser og kompetanse, og videre også på de enkelte enhetene når det gjelder antall ansatte, antall nyutdannede, størrelse på barne- og elevgruppene m.m. Dette er forhold som i stor grad påvirker hvordan det er hensiktsmessig å organisere og gjennomføre veiledning lokalt. Bl.a. får kommunestørrelse og antall nyansatte stor påvirkning på om det er hensiktsmessig å legge opp til gruppeveiledning. Geografisk størrelse, spredning mellom enheter og tilgjengelighet er også en faktor som påvirker muligheten for f.eks. veiledning fra en ekstern veileder samt lokasjonen for gjennomføring av veiledningssamtalene.

Alt i alt, fremstår lokal tilpasning av veiledningsordningen som et viktig suksesskriterium og en forutsetning både for at veiledningen faktisk blir gjennomført, samt en forutsetning for at veiledningen blir tilpasset den enkelte nyutdannedes behov. Gitt de store lokale forskjellene og forutsetningene mellom kommuner/fylkeskommuner og barnehager/skoler, fremstår det som lite hensiktsmessig å definere en felles, sentralt gitt oppskrift for organisering og gjennomføring av, samt innhold i veiledning til nyutdannede. Derimot fremstår det som hensiktsmessig at mye av de organisatoriske rammene, som vi argumenterer for i avsnittet over, utformes lokalt på eiernivå. Veiledere med formell kompetanse vil, gitt organisatoriske rammer som er tilpasset lokale forhold, ha gode forutsetninger for å tilpasse veiledningen til mulighetene som ligger lokalt og den enkelte nyutdannedes behov.

8.6.2 Avsluttende bemerkninger: Videre oppfølging av prinsipper for veiledning

Funnene fra de kvalitative intervjuene antyder at blant eiere og ledelse i barnehager og på skoler der veiledningstilbudet har kvalitetsmessige mangler, er det flere som omtaler veiledning som en nedprioritert oppgave fordi det ikke er lovpålagt. Selv om det i 2017 ble bestemt av Stortinget at alle nyutdannede skulle få tilbud om veiledning og det ble utformet en intensjonsavtale der flere parter er med, synes det altså som om enkelte aktører ser på prinsippene som veiledende mer enn forpliktende.

I relasjon til dette, og med utgangspunkt i funnene fra evalueringen om behovet for lokal tilpasning, er det grunn til å stille spørsmålstegn ved selve utformingen av prinsippene. Det kan være grunn til å vurdere om listen på tolv prinsipper, med underpunkter, kan reduseres til noen mer overordnede føringer for hva slags veiledningstilbud nyutdannede skal få tilbud om. Særlig virker prinsippene som omhandler utfallet av veiledningen, altså hva veiledningen skal bidra med for den enkelte, overflødige og vi vil anbefale at utformingen av prinsippene rendyrkes til å omhandle de organisatoriske rammene rundt veiledningen, og da med utgangspunkt i suksesskriteriene som er fremhevet over samt hva nasjonal og internasjonal forskning har beskrevet som viktig. Hobson og Maxwell (2020) gir ut fra sin forskning anbefalinger til hvordan kvalitativ god veiledning kan finne sted, og påpeker at støtte fra organisasjonen er viktig, men ikke nok. Veiledere må anerkjennes, belønnes og få avsatt tid til veiledningsoppgavene. Veiledningsrelasjonen må ha en viss varighet, og innebære jevnlig møter – minst annen hver uke. Veiledere må velges med omhu, og de må få mulighet til profesjonell utvikling som veiledere. Slike organisatoriske rammer er og vil være en forutsetning for å oppnå et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet som:

- skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket
- skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket
- videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis
- motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

9. METODE OG DATAGRUNNLAG

Denne sluttrapporten presenterer funn og resultater fra evalueringen som bygger på en rekke metoder og datakilder. I det følgende beskrives metoden og datagrunnlaget som ligger til grunn for evalueringen. Dette inkluderer en beskrivelse av utvalg, svarprosent og vurdering av datakvalitet for hver av målgruppene for spørreundersøkelsene og redegjørelse for caseundersøkelse.¹²⁰

9.1 Innledende dokumentgjennomgang og dybdeintervjuer med partene

Innledningsvis ble det gjennomført dokumentstudier av styringsdokumenter og tidligere karlegginger, evalueringer og forskning. Dokumentstudiene hadde tre formål. For det første ønsket vi å sikre at foreliggende evaluering bygde på oppdatert kunnskap om veiledning i barnehagen og skolen, for det andre ble analyseramme og problemstillinger spisset og tilpasset, og for det tredje dannet dokumentstudiene grunnlaget for utforming av spørreskjema til de ulike målgruppene.

I tillegg til dokumentgjennomgangen, ble det innledningsvis også gjennomført intervjuer med sentrale parter i avtalen om veiledning. Dette for å innhente perspektiver og vinklinger til videre kartlegging. Det ble gjennomført oppfølgende intervjuer med partene våren 2020. Her var formålet å finne ut hvordan de ulike partene fulgte opp sine forpliktelser jf. avtalen.

9.2 Spørreundersøkelser

Det er gjennomført en rekke spørreundersøkelser til ulike målgrupper og nivåer i evalueringen. Følgende målgrupper er inkludert i evalueringen tilknyttet nivåene barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Både offentlige og private barnehager og skoler er inkludert i evalueringen.

- Eiere
- Styrere og ledere
- Nyutdannede nytilsatte lærere
- Veiledere

Spørreskjemaene er utviklet fra tidligere evalueringer og kartlegginger, og videre tilpasset evalueringens problemstillinger og perspektiver fra innledende dokumentgjennomgang og intervjuer. Videre er ordlyden i spørsmålene i undersøkelsen tilpasset de ulike målgruppene for sikring av målevaliditet. Spørreskjemaene er kvalitetssikret av forskerne i prosjektteamet, og Utdanningsdirektoratet har gitt innspill og kommentarer til skjemaene. Undersøkelsene er også pilotert og justert etter tilbakemeldinger før de ble sendt ut til det totale utvalget. Spørreskjemaene er publisert som eget vedlegg til denne rapporten.

Det er sendt ut spørreskjemaer i to omganger. Først én runde høsten/vinteren 2019 og så høsten 2020. Datainnsamlingen pågikk ulikt for de ulike målgruppene i første runde, men er samlet inn perioden medio oktober 2019 til medio januar 2020. I andre runde var skjemaet ute i felt i perioden medio november til slutten av desember. Det ble gjennomført inntil tre påminnelser for å sikre mest mulig oppslutning av undersøkelsen. Vi erfarer at det er en krevende tid for ansatte i barnehagen og skolen høsten 2020 grunnet koronapandemien og flere respondenter falt av den grunn fra.

¹²⁰ Som ved alle undersøkelser er resultatene beheftet med usikkerhet (feilmarginer). Feilmarginene kan beregnes statistisk når populasjonsstørrelsen er kjent. Feilmarginene vil variere med målgruppene, antall svar og svarfordeling i undergrupper. Generelt vil det være større feilmarginer tilknyttet resultatene jo færre svar vi har fått de ulike undergruppene. Vi har beregnet feilmarginer for målgruppene hvor vi har tilstrekkelig med informasjon.

9.2.1 Spørreundersøkelse til eiere

Eiere er i denne sammenheng både fylkeskommuner, kommuner og private eiere av barnehager og skoler. For de private eierne har vi valgt å begrense utvalget til de som er en del av avtalen for veiledning. Utvalget er utformet i to trinn: 1) Blant de offentlige og private eierne er det trukket ut et tilfeldig utvalg fra populasjonslistene. Hensikten med dette er å forme et representativt utvalg eiere til undersøkelsen. Utvalget er trukket fra en samlet oversikt på de ulike nivåene, konstruert med informasjon fra NBR, NSR og medlemslister fra PBL, Abelia og NFFL. Deretter er samtlige grunnskoleeiere (offentlige og private) som har mottatt tilskudd til veiledning lagt til listen med de tilfeldig uttrukne eierne, hvorpå duplikater er fjernet. Dette ga oss et utvalg bestående av 314 barnehageeiere, 336 grunnskoleeiere og 61 eiere av videregående skoler i 2019 og et utvalg bestående av 189 barnehageeiere, 271 grunnskoleeiere og 94 eiere av videregående opplæring jf. Tabell 9-1.

Tabell 9-1 Antall barnehager, grunnskoler og videregående skoler i utvalg og svar

Eiere		Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
2019	Utvalg	314	336	61
	Svar	93	180	11
	Svarprosent	30 %	54 %	18 %
2020	Utvalg	189	271	94
	Frafall	2	5	1
	Svar	42	109	19
	Svarprosent	22 %	40 %	20 %

Respondenter som kun besvarte noen av spørsmålene, er utelatt fra analysen, og kun respondenter som har fullført spørreundersøkelsene er inkludert i analysene og i beregning av svarprosent. Vi oppnådde en høyere svarprosent blant de offentlige barnehageeierne enn blant de private i begge undersøkelsesrundene. Det samme gjelder for eierne av videregående skoler. Oppslutningen var imidlertid høyere blant de private grunnskoleeierne enn de offentlige i 2019 og lavere i 2020.

Det er dermed en underrepresentasjon av private barnehageeiere og private eiere av videregående skoler. De private skoleeierne representerer imidlertid på sin side enkeltskoler, mens de offentlige eierne representerer langt flere skoler og dermed også flere lærere. Selv om det er avdekket noen skjevheter i datamaterialet, har vi valgt å ikke vekte resultatene fordi veiing er vurdert til å ikke ha stor effekt.

Det var til sammen 212 grunnskoleeiere som hadde mottatt tilskudd i utvalget i 2019. Blant disse var det 122 eiere som gjennomførte undersøkelsen. Dette tilsvarer en svarprosent på 52 prosent. I 2020 var det 216 eiere som hadde mottatt utvalget og av disse var det 85 som svarte, noe som tilsvarer en svarprosent på 39 prosent.

Runde en av undersøkelsen til barnehage- og skoleeierne var i felt i perioden 15.11.2019-15.12.2019, og det ble gjennomført to påminnelser. Runde to var i felt i perioden 1.11.2020-21.12.2020, og det ble gjennomført tre påminnelser.

9.2.2 Spørreundersøkelse til barnehagestyrere og skoleledere

Spørreundersøkelsen til barnehagestyrerne og skolelederne ble distribuert til et tilfeldig utvalg skoler trukket fra NBR og NSR. Første runde var i felt 15.11.2019-15.12.2019. Det ble gjennomført to påminnelser. Andre runde var i felt i perioden 1.11.2020-21.12.2020, og det ble gjennomført tre påminnelser.

Tabell 9-2 viser den totale populasjonen, utvalgsstørrelse og svarprosent for henholdsvis barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for de to undersøkelsesrundene. Tabellen viser også beregnede feilmarginer for de ulike nivåene i utdanningsforløpet for de to undersøkelsesrundene.

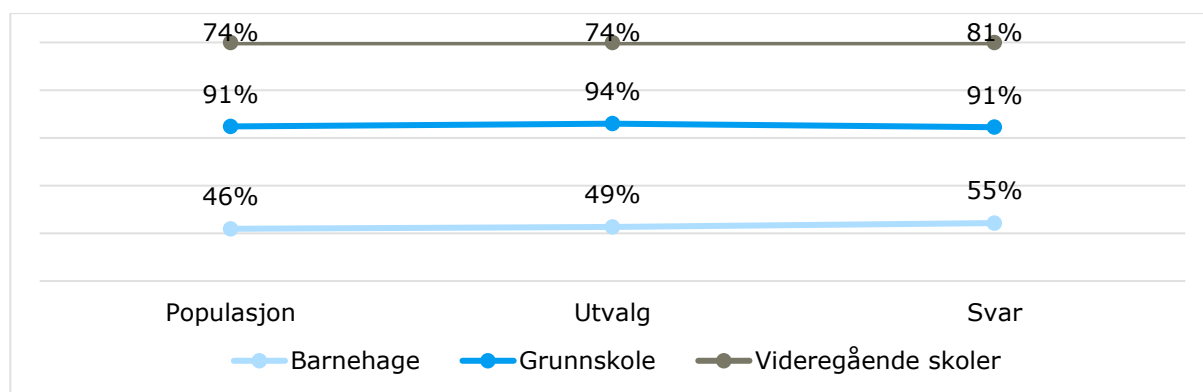
Tabell 9-2 Antall barnehager, grunnskoler og videregående skoler i populasjon, utvalg og svar

Styrere og ledere		Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
Populasjon		6 127	2833	511
2019	Utvalg	1210	1900	517
	Svar	296	366	158
	Svarprosent	24 %	19 %	31 %
	<i>Feilmargin</i>	6,4	4,8	5,6
2020	Utvalg	1163	2045	450
	Frafall	39	19	2
	Svar	210	339	115
	Svarprosent	18 %	17 %	26 %
	<i>Feilmargin</i>	6,8	5,3	9,2

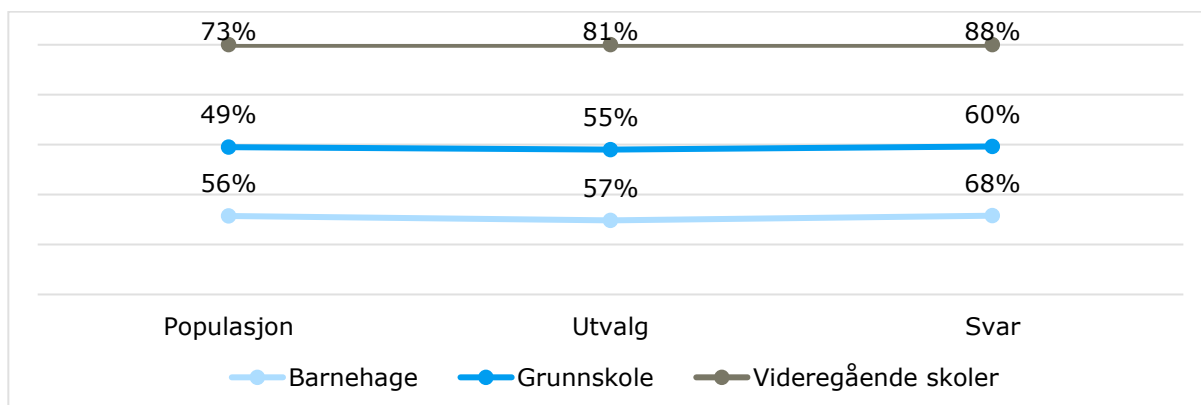
Kilde: NSR og NBR, samt egne beregninger.

Det var høyere svaropplutning blant barnehagestyrere og skoleledere på videregående skoler blant de offentlig eide skolene, enn de private. Vi har derfor en liten overrepresentasjon av offentlige barnehager og videregående skoler i datagrunnlaget, sammenlignet med populasjonen (se figur 9-1). Dette gjelder begge år. Andelen offentlige skoler i datagrunnlaget tilsvarer andelen i populasjonen, til tross for en høyere opplutning blant de private grunnskolene.

Figur 9-1 Andel offentlige barnehager/skoler i populasjon, utvalg og videregående opplæring.



I undersøkelsen har vi oppnådd høyere svarprosent blant større barnehager og skoler målt etter antall ansatte, jf. figur 9-2. Disse er derfor noe overrepresentert i datamaterialet. Mens 56 prosent av barnehagene har over ti ansatte i populasjonen, er andelen 68 prosent blant de som har gjennomført undersøkelsen.

Figur 9-2 Andel «store» barnehager/skoler i populasjon, utvalg og videregående opplæring

Note: Store er her definert som andel barnehager med over 10 ansatte og skoler med over 35 ansatte.

Når vi undersøker svaropplutning og frafall på fylkesnivå, viser resultatene at det ikke foreligger store og systematiske skjevheter i datagrunnlaget. Det vil si at fordelingen av svar fra styrere og skoleledere fra fylkene er tilnærmet lik fordelingen av antall barnehager og skoler i populasjonen. Unntaket er grunnskoler i Oslo hvor svaropplutningen blant de offentlige skolene er en del høyere enn for de andre fylkene. Grunnskoler i Oslo er dermed noe overrepresentert i datagrunnlaget.

Selv om det er avdekket noen skjevheter i datamaterialet, har vi valgt å ikke vekte dataene fordi veiingen er vurdert til å ha liten effekt på resultatene i det foreliggende datagrunnlaget. Forutsatt at disse skjevhetene er tilfeldige, kan vi anse resultatene som representative.

Videre er de beregnede feilmarginene små (mellom 9,2 og 4,8), noe som indikerer at usikkerheten tilknyttet resultatene er lave. Feilmarginene kan også tolkes substansielt. Eksempelvis, når 41 prosent av grunnskolelederne oppgir at alle veiledere på deres skole har formell veilederkompetanse, kan vi med en sikkerhet på 95 prosent, og feilmargin på +/-4,8 si at andelen ville vært mellom 36,2 og 45,8 prosent, dersom alle grunnskolelederne hadde besvart undersøkelsen.

9.2.3 Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere

Undersøkelsen i 2019

Undersøkelsen ble sendt ut til alle nyutdannede lærere som er medlemmer av enten Utdanningsforbundet eller Norsk Lektorlag. Dette fordi disse listene er antatt å omfatte de aller fleste nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Undersøkelsen til Utdanningsforbundets medlemmer ble distribuert og fulgt opp av Utdanningsforbundet.

I alt ble undersøkelsene rette mot 6 947 lærere i barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Dette var lærere som enten var registrert med eksamensår 2018 eller 2019. Av disse stod vi igjen med 1 429 lærere som har fullført undersøkelsen, etter at lærere utenfor målgruppen og lærere uten fullstendige besvarelser er filtrert bort. Dette tilsvarer en svarprosent på 22 prosent. Undersøkelsen var i felt 15.11.19 til 15.12.19.

Tabell 9-3 viser fordelingen av antall lærere i utvalg og som vi har fått svar fra for de ulike nivåene i utdanningsløpet.

Tabell 9-3 Antall nyutdannede lærere i utvalg og svar 2019

	Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
Utvalg/populasjon	1897	4070	953
Svar	379	837	276
Svarprosent	20 %	21 %	29 %
Feilmargin +/- % ved 95 % konfidensintervall	4,5	3,0	5,0

Oppslutning var høyere blant lærere i videregående opplæring enn lærere i barnehagen og grunnskolen. Vi har ikke tilgang på bakgrunnsdata på hele utvalget/populasjonen og kan derfor ikke foreta frafallsanalyser for denne målgruppen. Vi vet derfor ikke om det foreligger systematisk frafall i denne målgruppen. For samtlige nivå i utdanningsløpet er feilmarginene lave for denne målgruppen (mellom 5,0 og 3,0).

Undersøkelse i 2020

I samråd med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet endret vi tilnærming for å nå ut til nyutdannede nytilsatte lærere. I 2020 ble nyutdannede nytilsatte lærere rekruttert sammen med veiledere direkte fra barnehagene og skolene. Ved å rekruttere disse målgruppene fikk vi bedre kontroll over hvilke barnehager/skoler og eiere som ble representert og hva slags egenskaper disse hadde.

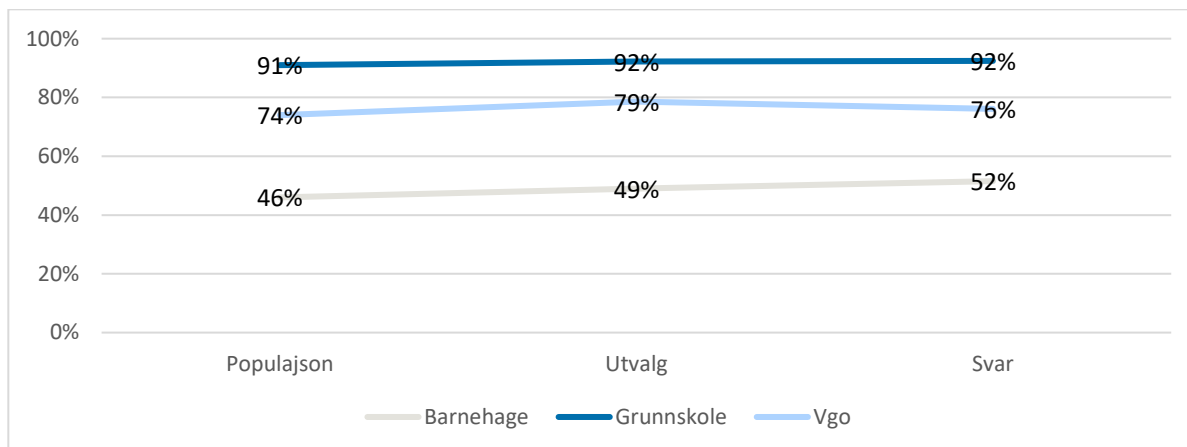
Rekrutteringen ble gjort ved at vi sendte en henvendelse til et utvalg barnehager og skoler med forespørsel om kontaktopplysninger til nyutdannede nytilsatte og veiledere. Henvendelsen ble rette mot 1206 barnehager, 2065 grunnskoler og 450 videregående skoler, trukket tilfeldig fra NSR og NBR og medlemslister fra PBL, Abelia og NFFL. Av disse mottok vi svar fra 460 barnehager, 640 grunnskoler og 206 videregående skoler. Svarene inkluderer da også barnehager og skoler som oppga at de ikke hadde nytilsatte lærere ved sin barnehage/skole. Det var også flere barnehager, grunnskoler og videregående skoler som falt fra undersøkelsen, enten fordi de ikke ønsket å delta eller at vi ikke nådde frem grunnet feil epost.

Tabell 9-4 Rekruttering av nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere

Rekruttering	Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
2020			
Utvalg	1206	2065	450
Frafall	75	17	10
Svar	460	640	206
Har ikke nyutdannet eller veileder	315	299	102
Svarprosent	38 %	31 %	46 %

Flere av de vi kontaktet opplyst om at de ikke hadde nyutdannede eller veiledere ved sin barnehage/skole. Det gjaldt 315 barnehager, 299 grunnskoler og 102 videregående skoler. Samlet oppga altså over halvparten av barnehagene og grunnskolene at de ikke hadde nyutdannede nytilsatte eller veiledere.

Vi har en overrepresentasjon av private barnehager blant de vi rekrutterte fra, men for grunnskole og videregående opplæring har vi svar fra omtrent samme andel offentlige skoler som det er i populasjonen, jf. figur 9-3.

Figur 9-3 Andel offentlige barnehager/skoler i populasjon, utvalg og videregående opplæring blant de vi rekrutterte fra

Rekrutteringen resulterte i kontaktopplysninger til 200 nytilsatte barnehagelærere, 626 nytilsatte grunnskolelærere og 320 nytilsatte lærere i videregående opplæring, noe som tilsvarer i underkant av én lærere per skole. Rekrutteringen dannet grunnlaget for utvalget av nytilsatte som mottok undersøkelsen. Det har hele tiden vært frivillig å delta i undersøkelsen, og lærerne har når som helst kunnet få sine opplysninger og data slettet. Svaropplutningen var noe forskjellig for de tre nivåene, med høyest svarprosent blant lærer i videregående opplæring (48 prosent), etterfulgt av lærere i grunnskolen (38 prosent) og lærere i barnehagen (36 prosent).

Tabell 9-5 Antall nyutdannede i utvalg og svar 2020

Veiledere		Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
2020	Utvalg/rekruttert	200	626	320
	Svar	71	236	154
	Svarprosent	36 %	38 %	48 %

Endring i rekrutteringsstrategi gjør at utvalg ikke er direkte sammenlignbar. Dette fordi utvalgene stammer fra ulike kilder og fordi rekrutteringen har medført skjevheter i datagrunnlaget.

Vi har gjennomført analyser for å undersøke karakteristikker av eiere, barnehager og skoler hvor vi har svar fra nyutdannede nytilsatte lærere og sammenlignet dem med de vi ikke har svar fra (se vedlegg 2 til rapporten). Resultatene fra disse analysene viser at vi har en overrepresentasjon av nyutdannede nytilsatte lærere som er tilknyttet barnehager/skoler som har veiledning for alle nytilsatte, er offentlige institusjoner og har flere barn/elever enn gjennomsnittet. Vi har også en overrepresentasjon av nytilsatte som tilhører grunnskoleeiere som har mottatt tilskudd til veiledning.

9.2.4 Spørreundersøkelse til veiledere

Veiledere var først forsøkt rekruttert via undersøkelsen til de nyutdannede nytilsatte lærerne i 2019, men dette ga for dårlig oppslutning. Derfor ble det sendt ut en undersøkelse via barnehagen/skolens administrasjon med forespørsel om videresending til lærere som veileder nyutdannede nytilsatte i sin barnehage/skole. Denne henvendelsen ble sendt til samme utvalg som styrer-/leserundersøkelsen minus de som har oppgitt at de ikke har nyutdannede nytilsatte i sin barnehage/skole. Undersøkelsen ble gjennomført av til sammen 272 veiledere som veiledet 718 lærere, eller tilsvarende omtrent 10 prosent av de nyutdannede nytilsatte lærerne i antatt populasjon. Av disse hadde 170 formelt veiledningsansvar for til sammen 472 nyutdannede

nytilsatte lærere. Resultatene som presenteres i rapporten baserer seg på svar fra veiledere med formelt veiledningsansvar.

Ettersom vi ikke med sikkerhet kan si hvor mange veiledere det finnes i populasjonen, har vi her ikke mulighet til å beregne feilmarginer. Vi har ikke tilgang på bakgrunnsdata for hele utvalget og kan derfor ikke foreta frafallsanalyser for denne målgruppen. Det er knyttet usikkerhet til dataene fra veilederne, og vi har ikke mulighet til å generalisere til hele populasjonen av veiledere.

I 2020 endret vi strategi for å komme i kontakt med veilederne. På samme måte som vi rekrutterte nyutdannede nytilsatte, spurte vi barnehagestyrere og skoleledere om å oppgi kontaklinformasjon til veiledere ved deres barnehager og skoler. På denne måten fikk vi bedre mulighet til å følge opp veilederne underveis i undersøkelsen. Rekrutteringen blant barnehagestyrere og skoleledere resulterte i kontaktopplysninger til 146 veiledere i barnehagen, 355 veiledere i grunnskolen og 177 veiledere i videregående opplæring. Svarprosenten var omtrent likt for de tre nivåene i utdanningsforløpet med 50 prosent. Det er grunn til å tro at resultatene fra 2020 er mer representative for veilederne, enn resultatene fra 2019.

Tabell 9-6 Antall veiledere i svar og utvalg 2020

Veiledere		Barnehage	Grunnskole	Videregående skole
2020	Utvalg/rekruttert	146	355	177
	Svar	73	181	89
	Svarprosent	50 %	51 %	50 %

9.3 Caseundersøkelser

I tillegg til spørreundersøkelsene har vi gjennomført åtte casestudier i evalueringen. Målsettingen med casestudiene har vært å belyse problemstillingene knyttet til organisering av ordningen, herunder innhold og omfang, samt opplevd nytte og kvalitet. Vi har etterstrebet å få en fullstendig beskrivelse av organiseringen og gjennomføringen av veiledningsordningen i hver case, samt gjort en vurdering av kvaliteten på ordningen. Hva som skjer i selve samtaleinteraksjonen i casene, vet vi mindre om da det ikke er undersøkt spesifikt i evalueringen som har hatt (hoved)fokus på de organisatoriske rammene og forutsetningene for veiledningen.

En case omfatter en gitt kommune/fylkeskommune og minst én tilhørende enhet (skole eller barnehage). I hver case har vi intervjuet representant fra eiernivå, ledernivå ved skolen/barnehagen, veileder og nyutdannet nytilsatt lærer. I enkelte case har vi supplert datainnsamlingen med intervjuer med flere informanter, der vi har vurdert det hensiktsmessig og nødvendig med tanke på å få gode beskrivelser av veiledningsordningen ved den gitte skolen/barnehagen og tilhørende kommunen/fylkeskommunen.

De åtte casene omfatter to case for barnehager, to case for barneskoler, to case for skoler med ungdomstrinn og to case med videregående skoler.

9.3.1 Utvalg av case

I utvelgelsen av case tok vi utgangspunkt i en *best practice tilnærming* der vi valgte skoler og barnehager og tilhørende eiere som tilsynelatende har en god veiledningsordning for nyutdannede lærere. Vi brukte resultatene fra spørreundersøkelsene i 2019 som utgangspunkt i utvelgelsen.

Vi identifisert først barnehage- og skoleeiere som i breddeundersøkelsen oppga at de har:

- nyutdannede i sine barnehager/skoler (Ja)
- en veiledningsordning for alle sine barnehager/skoler (Ja, alle)
- en plan som setter rammene for veiledning i den enkelte barnehage/skole (Ja)

- i snitt 4 eller mer på 8 påstander om hva de som barnehage-/skoleeier bidrar med når det gjelder tilrettelegging av veiledningen

Blant eierne som oppfylte nevnte kriterier identifisert vi videre barnehager og skoler (barnetrinn og ungdomstrinn og videregående opplæring) hvor ledere i sin undersøkelse oppga at:

- barnehagen/skolen har nyutdannet nytilsatt (Ja)
- barnehagen/skolen har veiledningsordning (Ja)
- barnehagen/skolen har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen (Ja)
- barnehagen/skolen har tett og forpliktende samarbeid med universitet/høyskole (4 eller 5)
- universitet/høyskole (4 eller 5)

Dette ga oss en liste over aktuelle barnehager og skoler. Ut fra denne listen ble barnehager og skoler og valgt ut basert på et ønske om variasjon når det gjaldt organisering av veiledningen, samt at de representerer både små og store kommuner og barnehager/skoler. Følgende enheter ble valgt ut basert på kriteriene ovenfor.

	Kommune /Fylkes-kommune	Enhet	Organisering	Størrelse på enhet	Kommune-størrelse
Barnehage	X	X	Veiledning foregår i hovedsak i barnehagen	Stor	Stor
	X	X	I barnehagen og i samarbeid med flere barnehager i kommunen	Liten	Liten
Barneskole	X	X	Samarbeid med flere skoler i kommunen	Liten	Mellomstor
	X	X	Veiledning foregår i hovedsak på skolen	Stor	Stor
Ungdoms-skole	X	X	Interkommunalt samarbeid og veilederpool	Liten	Liten
	X	X	Veiledning foregår i hovedsak på skolen	Stor	Stor
Videregående skole	X	X	Veiledning foregår i hovedsak på skolen	Stor	Stor
	X	X	Veiledning foregår i hovedsak på skolen	Liten	Liten

Blant barnehagene som sjekket av på de fire kriteriene over, var det kun én privat barnehageeier som kom opp i listen. Her var det imidlertid ingen styrere som hadde besvart undersøkelsen, så vi hadde ikke mulighet til å velge ut noen privat barnehage ut fra kriteriesettet som ble valgt.

Best practice tilnærmingen ble valgt med utgangspunkt i et ønske om å fremskaffe beskrivelser av veiledningsordninger som i stor grad oppfylte kriteriene for veiledning av god kvalitet slik det er definert gjennom de nasjonale prinsippene, og som samtidig var tilpasset lokale forhold i kommuner/fylkeskommuner og på skoler/barnehager med ulike forutsetninger. Dette for at casebeskrivelsene skulle kunne fungere som læring og inspirasjon for andre aktører som ikke har kommet tilsvarende langt i utvikling av en veiledningsordning lokalt.

Videre ble tilnærmingen også valgt på bakgrunn av at vi gjennom tidligere evalueringer og kartlegginger erfarer at det ofte er de gode casene som gir mest informasjon også om utfordringene som oppstår ved implementering av endring, innføring av nye arbeidsmetoder eller lignende. Kjennetegnet på personer og virksomheter som lykkes med å implementere en endring er ofte ikke kjennetegnet av fraværet av utfordringer, men heller at virksomhetene og de involverte aktørene har gjort konkrete, bevisste og spesifikke grep for å overkomme hindringene. Dette til forskjell fra personer og virksomheter som ikke lykkes med å oppnå gode resultater og

virksomheter av en innsats, som ikke alltid er like bevisste eller konkrete rundt hva eller hvorfor endringen/implementeringen ikke har lyktes. Vi erfarer med andre ord at det ofte er mer læring i å se på hva de gode kommunene har gjort, og dette var også utgangspunktet for *best practice* tilnærmingen som ble valgt.

Når det gjennom datainnsamlingen og analysen fremkommer at flere av casene ikke kan sies å oppfylle kriteriene for god veiledning slik de er definert gjennom de nasjonale prinsippene, kan det imidlertid stilles spørsmålstegn ved valget av tilnærming. Samtidig vurderer vi at casene representerer en såpass stor bredde i ulike veiledningsordninger og for kommuner og fylkeskommuner og barnehager og skoler med svært ulike forutsetninger og rammevilkår, at caseundersøkelsen har vært svært verdifull når det gjelder å supplere funnene fra spørreundersøkelsen og fremskaffe data som eksemplifiserer, forklarer og nyanserer dataene som fremkommer her.

9.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Casene ble i all hovedsak gjennomført våsemesteret 2020. Noen få intervjuer og oppfølgende telefon/mail-kontakt ble gjennomført i august og september 2021. Opprinnelig var planen å gjennomføre intervjuene ved besøk på de valgte enhetene, men koronasituasjonen gjorde at vi i stedet måtte gjennomføre intervjuene over telefon. Dette ble imidlertid vurdert til å fungere godt.

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en forhåndsdefinert intervjuguide. Intervjuguiden var strukturert etter temaene i evalueringen og intervjuene ble gjennomført iht. prinsipper for semistrukturerte intervjuer. Dette innebar at vi hovedsak fulgte temaer og spørsmålsstillinger fra intervjuguiden, men at intervjuer også tilpasset oppfølgingsspørsmål og fokus for intervjuet med utgangspunkt i informantens tilbakemeldinger underveis. Intervjuene ble ikke tatt opp på bånd, men intervjuer noterte innholdet i det som ble sagt løpende i et intervjunotat.

9.3.3 Analyse av intervjudata og casestudiene

Etter gjennomføringen av intervjuene i hver case, ble intervjunotatene analysert med utgangspunkt i tematisk analyse. Det ble deretter utarbeidet et casenotat som beskriver veiledningsordningen i det enkelte case. Casenotatene omfatter mellom 7-12 sider og er i hovedsak strukturert iht. temaene i spørreundersøkelsen. På bakgrunn av casenotatene ble det så gjort en tverrgående analyse av de åtte casene hvor vi undersøkte hvordan aktørene i systemet erfarer at veiledningen fungerer i praksis. Den tverrgående analysen er i sin helhet gjengitt i kapittel 2 i rapporten. Videre er funn fra casestudiene og den tverrgående analysen gjengitt underveis i de øvrige kapitlene som et supplement til funnene fra spørreundersøkelsene. Funn fra casestudiene inngår også som datamateriale i drøftingen av funn og etterlevelsen av prinsipper i siste kapittel i rapporten.

10. LITTERATURLISTE

- Alhija, F. N-A. & Fresko, B. (2010). *Socialization of new teachers: Does induction matter?* *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592-1597.
- Amdal, I.I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid*. Doktoravhandling ved Universitetet i Agder.
- Aspfors, J. & Bondas, (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community *Teachers and Teaching theory and practice*, 19(3), 243-259.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, 48, 75-86.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* 21, 143-155.
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching-Theory and Practice* 20(2), 189-211.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F.W. & Mausehagen, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Føinum, M. (2018). Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: hvilke tema prioriteres? *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-24, DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4903>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analyses of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Heikkinen, H. L. T, Wilkinson, J, Aspfors, J. & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland, *Teaching and Teacher Education*, 71, 1-11.
- Helleve, I. & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2019.1570495
- Hobson, A.J.; Ashby, P.; Malderez, A.; Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25,207-216.
- Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373-385.

- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Langdon, F.J. (2007). *Beginning teacher learning and professional development: an analysis of induction programmes*. Phd-thesis. The University of Waikato.
- Langdon, F. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional development in education*, 40(1), 36-55.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Lejonberg, E. & Tiplic, D. (2016) Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-confidence and Intention to Stay in their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305. DOI: 10.1080/13611267.2016.1252110.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordvei*, 3(1), 18 – 29.
- Leshem, S. (2006). Novice and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and teacher education* 24, 775-794.
- Mansfield, C., Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *Aust. Educ. Res.* 46, 639-659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Martin, M., & Rippon, J. (2005). Everything is fine: the experience of teacher induction. *Journal of In-service Education*, 31(3), 527-544.
- McCann, M., & Johannessen, L.R. (2004). Why do new teachers cry? *The clearing house*, 77(4), 138-145.
- Morettini, B., Luet, K. & Vernon-Dotson, L. (2020) Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance, *The Educational Forum*, 84:1, 48-62, DOI: [10.1080/00131725.2020.1679933](https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933)
- NIFU (2018). Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere.
- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A., & Beltman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The elementary school journal*, 113(2), 252-275.
- Rambøll (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Delrapport*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rambøll (2014). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rippon, J., & Martin, M. (2006). Call me teacher: the quest of new teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 305-324.
- Smith K., Ulvik M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
- Squires, V. (2019), "The well-being of the early career teacher: a review of the literature on the pivotal role of mentoring." *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255-267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Newly Qualified Teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), 451-474.
- Thronsen, I., Carlsen T. C. & Björnsson, J. K. (2018). TALIS 2018. *Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What is there to learn from a new teacher? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Nettsider:

Kunnskapsdepartementet (2018). «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». URL: <<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>>

Utdanningsdirektoratet (2019). «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? URL: <<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>>

Utdanningsdirektoratet (2019). «Tilskudd til veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere». URL: <<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>>

Kunnskapsdepartementet (2019-2020). Prop. 1 S. URL: <https://www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett_2020/dokumenter/pdf/KD.pdf>

11. VEDLEGG

1.KJENNETEGN VED DE NYTILSATTE NYUTDANNEDE LÆRERNE

Tabell 10-1 viser på hvilke trinn de nyutdannede nytilsatte lærerne underviser på. Mange lærere underviser på flere av trinnene og er i denne tabellen talt med flere ganger. Det totale antallet vil derfor avvike fra andre tabeller og figurer i denne rapporten.

Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning utgjør lærerne i småtrinnet den største gruppen, og lærerne i videregående den minste gruppen. Blant lærerne som ikke får veiledning er barnehagelærerne den største gruppen og lærerne i videregående opplæring den minste gruppen.

Tabell 11-1: Hvilke trinn de nyutdannede nytilsatte lærerne underviser på

	Får ikke veiledning (%)		Får veiledning %		I alt
Barnehage	247	25 %	132	21 %	379
Småtrinnet	200	20 %	172	28 %	372
Mellomtrinnet	198	20 %	133	21 %	331
Ungdomstrinnet	197	20 %	119	19 %	316
Videregående	150	15 %	67	11 %	217
I alt	992		623		

Kilde: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere 2019

Tabell 10-2 viser at hvilken utdanning de nyutdannede nytilsatte lærerne nettopp har fullført. Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne som får veiledning har 97 prosent av lærerne i barnehagen fullført en barnehagelærerutdanning. I grunnskolen har 65 prosent av lærerne en grunnskolelærerutdanning, mens 17 prosent har PPU og 11 prosent en lektorutdanning. I videregående har 51 prosent PPU, mens 26 prosent har lektorutdanning og 14 prosent yrkesfaglærerutdanning.

Det er ingen store forskjeller mellom lærerne som får og lærerne som ikke får veiledning.

Tabell 11-2: Hvilken lærerutdanning de nyutdannede nytilsatte lærerne nylig har fullført. (prosent)

	Får ikke veiledning			Får veiledning		
	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring
Barnehagelærerutdanning	98 %	0 %	0 %	97 %	0 %	0 %
Grunnskoleutdanning 1.-7. trinn	0 %	33 %	0 %	0 %	38 %	0 %
Grunnskoleutdanning 5.-10. trinn	0 %	31 %	2 %	0 %	30 %	2 %
Faglærerutdanning	0 %	2 %	1 %	0 %	2 %	0 %
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) + bachelorgrad	0 %	12 %	28 %	0 %	6 %	22 %
Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) + mastergrad	0 %	7 %	28 %	0 %	6 %	20 %
Lektorutdanning	0 %	9 %	23 %	0 %	13 %	33 %
Spesialpedagogikk	1 %	2 %	1 %	2 %	2 %	2 %
Yrkesfagutdanningen	0 %	1 %	15 %	0 %	0 %	11 %
Annet	1 %	3 %	3 %	2 %	2 %	11 %
N	247	486	130	132	344	55

Kilde: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere 2019

Tabell 10-3 viser hvilket ansettelsesforhold de nyutdannede nytilsatte lærerne har med sin arbeidsgiver. Blant lærerne som får veiledning er det vanligst at lærerne i barnehagen og grunnskolen å være fast ansatt, mens det i videregående opplæring er vanligst å være i et årsvikariat.

Det er ingen store forskjeller mellom lærerne som får og lærerne som ikke får veiledning, men for grunnskolen er andelen midlertidig ansatte noe høyere blant de som ikke får veiledning.

Tabell 11-3: Hvilket ansettelsesforhold de nyutdannede nytilsatte lærerne har. (prosent)

	Får ikke veiledning			Får veiledning		
	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring
Fast ansatt	81 %	55 %	41 %	85 %	53 %	36 %
Midlertidig ansatt	6 %	12 %	15 %	7 %	10 %	15 %
Årsvikariat	12 %	32 %	41 %	8 %	36 %	47 %
Annet	1 %	1 %	4 %	0 %	1 %	2 %
N	247	486	130	132	344	55

Kilde: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere 2019

Tabell 10-4 viser hvorvidt de nyutdannede nytilsatte lærerne er ansatt på heltid eller deltid. Blant de som får veiledning er 96 prosent av lærerne i barnehagen ansatt på heltid. Tilsvarende andel for grunnskolen og videregående opplæring er på henholdsvis 95 og 71 prosent.

Det er ingen store forskjeller mellom lærerne som får og lærerne som ikke får veiledning, men for grunnskolen er andelen deltidsansatte noe høyere blant de som ikke får veiledning.

Tabell 11-4: Jobber de nyutdannede nytilsatte lærerne heltid eller deltid?. (prosent)

	Får ikke veiledning			Får veiledning		
	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring	Barnehage	Grunnskole	Videregående opplæring
Heltid	96 %	91 %	71 %	96 %	95 %	71 %
Deltid	4 %	9 %	29 %	4 %	5 %	29 %
N	247	486	130	132	344	55

Kilde: Spørreundersøkelse til nyutdannede nytilsatte lærere 2019

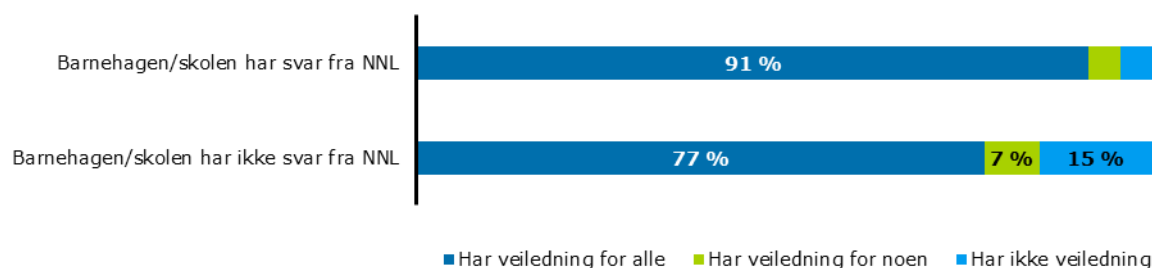
2.KJENNETEGN VED DE KOMMUNER OG SKOLER HVOR NYUTDANNEDE LÆRERNE HAR BESVART UNDERSØKELSEN

Ved å se på om barnehage- og skoleeiere, og barnehagestyrere og skoleledere, representerer kommuner og skoler der nyutdannede nytilsatte lærere også har svart på undersøkelsen, kan vi si noe om representasjonen i utvalget. Dette vedlegget, ved figurene under, viser at de barnehagene/skolene hvor vi har mottatt svar fra nyutdannede lærere i større grad enn det øvrige utvalget, har veiledning for alle, er offentlige institusjoner og har flere elever enn gjennomsnittet. Blant eierne, er det markant flere av skolene i kommunen der lærere har svar som mottar tilskudd, men blant lederne er det omvendt – her er det betydelig færre av skolene der lærere har svart på undersøkelsen som mottar tilskudd.

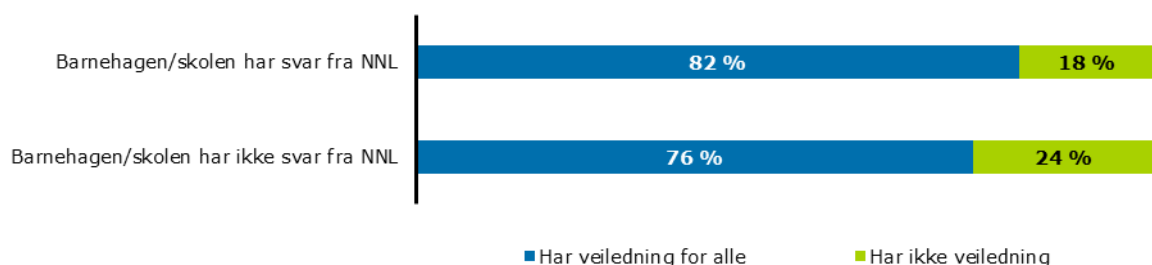
Blant barnehagene og skolene der eiere har gjennomført undersøkelsen, men nytilsatte nyutdannede lærere ikke har det, er det langt flere som ikke har veiledning (15 mot 4 prosent), jamfør figur 10-1. Vi ser den samme tendensen i responsen ledere, der de barnehagene og skolene som også har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere i større grad har veiledningsordning, jamfør figur 10-2.

Det tyder på at de nytilsatte nyutdannede lærerne som har gjennomført undersøkelsen i større grad enn gjennomsnittet mottar veiledning.

Figur 11-1: Andel barnehage-/skoleeiere som har veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere, hvis barnehagen/skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere



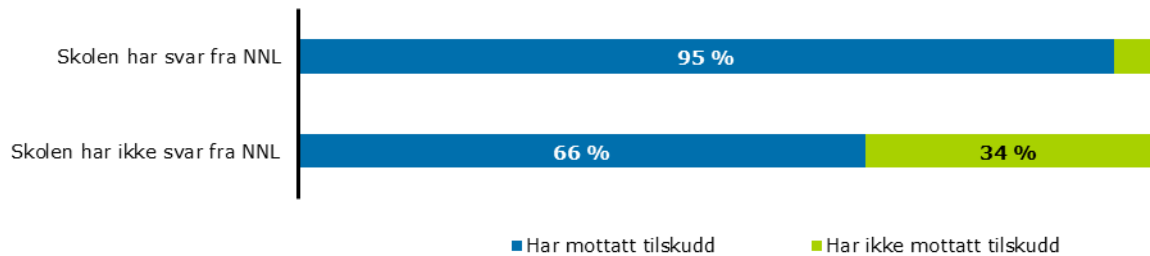
Figur 11-2: Andel barnehage-/skoleledere som har veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere, hvis barnehagen/skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere



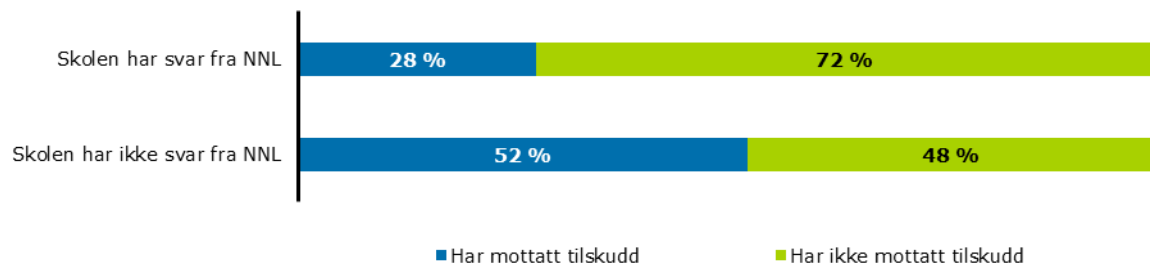
Mens skoleeiere fra skoler der nytilsatte nyutdannede lærere har svart på undersøkelsen i større grad har mottatt tilskudd, er det motsatt for skoleledere, jamfør figur 10-3 og 10-4. Blant skolelederne er det de skolene som har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere som i *minst* grad har mottatt tilskudd.

Det er kun grunnskoler og videregående skoler som kan motta tilskudd.

Figur 11-3: Andel skoleeiere som har mottatt tilskudd, hvis skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere



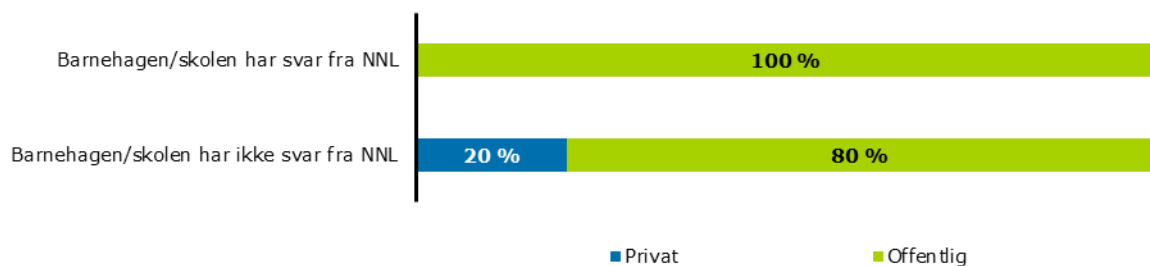
Figur 11-4: Andel skoleledere som har mottatt tilskudd, hvis skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere



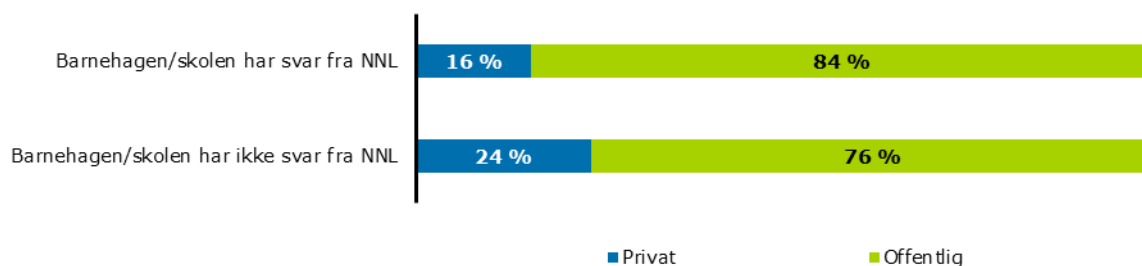
Blant barnehagene og skolene der nytilsatte nyutdannede lærere har svart på undersøkelsen, er det en større andel offentlige enn private institusjoner, sammenliknet med de barnehagene og skolene der de ikke har svart. Dette gjelder svar fra både eiere og ledere, jamfør figur 10-5 og 10-6.

Det tyder på at de nytilsatte nyutdannede lærerne som har gjennomført undersøkelsen i større grad enn gjennomsnittet representerer offentlige barnehager og skoler.

Figur 11-5: Andel barnehage-/skoleeiere som representerer private eller offentlige institusjoner, hvis barnehagen/skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere

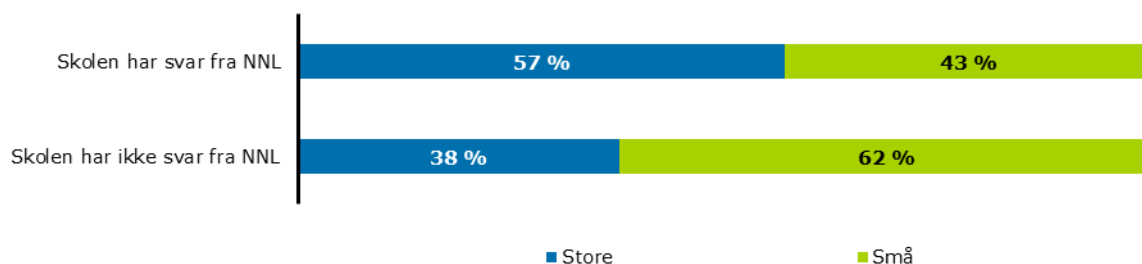


Figur 11-6: Andel barnehage-/skoleledere som representerer private eller offentlige institusjoner, hvis barnehagen/skolen har svar fra NNL



Blant skolene der nytilsatte nyutdannede lærere har svart på undersøkelsene, er det en overvekt av store skoler (her definert som over gjennomsnittet antall elever, >240), men det blant skolene som ikke har svar fra NNL har en overvekt av små skoler, jamfør figur 10-7.

Figur 11-7: Andel skoleledere som representerer små eller store institusjoner, hvis barnehagen/skolen har svar fra nytilsatte nyutdannede lærere



3. ANBEFALINGSBREV UTDANINGS-DIREKTORATET



Identifisering av skoler som har nyutdannet nytilsatt lærer og som blir påvirket av tilskudd til veiledning

Tittel på henvendelse/epost: Identifisering av skoler som har nyutdannet nytilsatt lærer

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomfører Rambøll en evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere, samt evaluering av tilskudd til veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

Vi har nå behov for en oversikt over **hvilke skoler som har nyutdannede nytilsatte lærere og som påvirkes av aktiviteten som settes i gang som følge av tilskudd for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.**

Denne oversikten gir dere oss enkelt ved å krysse av "Ja" på aktuelle skoler i oversikten i spørreskjemaet du finner på neste side. Alle skolene i din kommune ligger nå inne med "Nei" som standard for å spare deg for tid i utfyllingen av skjemaet.

Skolene har nyutdannet lærer blir med i utvalget for kommende spørreundersøkelser om veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

Personvernserklæring

Rambøll er ansvarlig institusjon for behandling av data. Alle data og besvarelser vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når Rambølls oppdrag er avsluttet (planlagt 30.01.2021). Rambøll behandler opplysningene basert på deres samtykke (se samtykkeerklæring nederst på siden). Alle respondenter har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Deltakelse er frivillig og du kan trekke din deltakelse så lenge studien pågår uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt Rambølls personvernombud NSD, som kan kontaktes på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du har noen spørsmål knyttet til Rambølls oppdrag eller til spørreundersøkelsen, kan du kontakte prosjektleder i Rambøll, Jon Martin Sjøvold, på e-post [...].

Kunnskapsdepartementet har i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning blitt enige om noen prinsipper og forpliktelser for et veiledningstilbud av god kvalitet. Målsetningen er at alle nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom tilbud om veiledning av god kvalitet.

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet evaluerer Rambøll hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning følges opp.

Som del av evalueringen er din kommune trukket ut til å delta i en spørreundersøkelse om omfang, organisering og kvalitet av veiledning i din kommune. Resultatene fra undersøkelsen vil bli benyttet til å forbedre tilbudet til nyutdannede, og for at undersøkelsen skal ha verdi er det viktig at du svarer.

Vi håper dere vil delta i denne viktige undersøkelsen!

Tusen takk på forhånd!

Vennlig hilsen

Anne Magdalena Kleiven
Divisjonsdirektør

Annette Qvam
Avdelingsdirektør

Dokumentet er elektronisk godkjent

4. INTERVJUGUIDE

Navn informant/ stilling/ avdeling:

Organisasjon :

Konsulent/ tidspunkt:

Kort om oppdraget:

Takk for at du tar deg tid til å gjennomføre dette intervjuet.

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomfører Rambøll, i samarbeid med Universitetet i Bergen, en evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

I 2018 utformet Kunnskapsdepartementet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, prinsipper for hvordan god veiledning bør gjennomføres.

Det er arbeidsgiverne som har ansvar for å ivareta de nyutdannede nytilsatte lærerne, men nasjonale myndigheter skal sammen med de andre involverte aktører støtte opp om ansvaret eierne og lederne i barnehage og skole har, slik at de tilrettelegger for og iverksetter veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i tråd med prinsippene i dokumentet.

Sluttrapporten skal inneholde en statusmåling for veiledning. Dette ble i første fase gjort via en spørreskjemaundersøkelse til eiere, ledere/styrere, veiledere og lærere, der omfang, organisering og kvalitet av veiledning ble kartlagt. Nå skal vi i gang med dybdeintervjuer og caseundersøkelser. Et av formålene med rapporten er partenes etterlevelse av prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole, og dette blir tema for intervjuet.

Dersom det er spørsmål du/dere ikke ønsker eller kan besvare, så er også det helt greit.

Bakgrunn

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn og rolle?
2. Kan du si noe om organisasjonens og din rolle i forhold til utarbeidelsen av prinsippene for veiledning?
3. Hvorfor tenker du/dere at det er nødvendig med nasjonale rammer for hvordan god veiledning bør gjennomføres?

Overordnede tanker rundt de nasjonale rammene for veiledning

4. Sett fra din organisasjon sitt ståsted, hvordan syns du elementene i de nasjonale rammene fungerer?
5. Tenker du at de nasjonale rammene må omfatte flere, eller andre tiltak?
6. Bør prinsippene og forpliktelsene revideres? Bør de videreføres?
7. Hva ser dere som den største utfordringen for barnehage og skole når det gjelder å kunne etterleve prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere?

Organisasjonens rolle som en del av partene når det kommer til etterlevelse av prinsippene

8. I veiledningen står det at partene skal støtte opp om ansvaret til eiere og ledere i barnehage og skole.
9. Hva tenker du er deres viktigste bidrag når det gjelder å støtte opp om ansvaret til eiere og ledere i barnehage og skole?
10. Hva ser dere som den største utfordringen i arbeidet med å støtte opp om ansvaret til eiere og ledere i barnehage og skole?
11. Er det noe dere føler dere gjerne skulle ha gjort, og ikke har gjort eller fått til i forhold til veiledning og prinsipper, eller oppfølging?
 - a. Noe dere kunne gjort annerledes?
12. Har dere fremtidige planer for hvordan dere skal følge opp prinsippene og forpliktelsene?

13. I veiledningen står det at partene skal informere om og forankre de nasjonale rammene i egen organisasjon. Har dere gjort dette, og i så fall på hvilken måte?

Samarbeid med de andre partene

14. Har partene hatt dialog underveis seg imellom? Hvordan foregår dette? Hva har det vært snakk om, og har det gitt nye ideer/forslag?
15. Kunne partene ha gjort noe annerledes?

Resultater fra delrapporten

16. Er det noe av funnene fra delrapporten som du la spesielt merke til og/eller ble overrasket over?
- a. Hva og hvorfor?
17. I videregående opplæring er det 54% som oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning. I grunnskolen er det 68% som oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning, mens det i barnehagen er 63%.
Hva tenker du om disse tallene?
18. Mange i spørreundersøkelsen har svart at veiledningen i stor grad foregår løpende i undervisningen, og gjennom kollegaveiledning/profesjonsutvikling, når de i åpne spørsmål beskriver hvordan veiledningen foregår.
Tenker du at denne aktiviteten oppfyller kravene til veiledning slik det er definert i prinsippene?

Prinsipp 1: Veiledningen er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket

19. Fra spørreundersøkelsen vet vi at eierne, styrerne og skolelederne verken er enig eller uenig i at de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole om veiledningsordningen. Det kan peke på at det ikke er veldig vanlig for eier- og ledernivået å søke universitet- og høyskolemiljøene i arbeidet med veiledningsordningen og innholdet i denne. Hva tenker du om dette?

Prinsipp 6: Veiledningen ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole.

20. Barnehage- og skoleeierne oppgir at de kun i noen grad ser kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetanseutviklingstiltak i regionen. Dette ser ut til å bekreftes ved at under halvparten av skoleeierne bruker etterutdanningsordningene for å øke veilederkompetansen i lærerkollegiet.
Hva tenker du om dette?

Prinsipp 11: Veiledningen utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning

21. I barnehagen mangler 40 prosent av veilederne studiepoeng i veiledning. I grunnskolen og videregående opplæring gjelder dette henholdsvis én av tre og én av fire veiledere.
Selv om halvparten av veilederne (40 prosent i skolen og 60 prosent i barnehagen) har fått tilbud om å ta veilederutdanning, er det en langt lavere andel som deltar i videreutdanning innen veiledning (19 prosent i barnehagen, 9 prosent i grunnskolen og 16 prosent i videregående opplæring).
Veiledere oppgir at den vanligste metoden for å holde seg faglig oppdatert på er gjennom egenstudier.
Hva tenker du om dette?

Avslutning

22. Er det noe vi har glemt å snakke om eller som dere mener det er viktig at jeg vet?

5. SPØRRESKJEMA EIERE

Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

Hovedmålsettingen med evalueringen er å 1) undersøke hvordan prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere følges opp i praksis og hvordan utviklingen er når det gjelder omfang, organisering, innhold og kvalitet på veiledningen, samt 2) undersøke hvordan skoleeiere og skoler legger til rette for styrking av veiledningen, hvordan den nye tilskuddsordningen for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere fungerer og om den bidrar til økt omfang, bedre organisering og kvalitet på veiledningen.

Kunnskapen som fremskaffes gjennom evalueringen er med på å danne grunnlag for partenes vurderinger av hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere etterleves, og om disse skal revideres og videreføres.

For å starte din besvarelse må du samtykke til å delta i undersøkelsen. Det gjør du ved å huke av i boksen nederst på siden. Trykk så på "Neste" nederst til venstre på siden for å komme til spørreskjemaet. Du beveger deg frem og tilbake i spørreskjemaet ved å trykke på "Neste" og "Forrige". Svarene dine lagres fortløpende, slik at du til enhver tid kan avbryte din besvarelse for så å fullføre besvarelsen på et senere tidspunkt.

Personvern

Rambøll er ansvarlig institusjon for behandling av data. Alle data og besvarelser vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når Rambølls oppdrag er avsluttet (planlagt 30.01.2022). Rambøll behandler opplysningene basert på deres samtykke (se samtykkeerklæring nederst på siden). Alle respondenter har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt Rambølls personvernombud, NSD, som kan kontaktes på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Spørsmål til undersøkelsen

Dersom du har noen spørsmål knyttet til Rambølls oppdrag eller til spørreundersøkelsen, kan du kontakte prosjektleder i Rambøll, Jon Martin Sjøvold, på e-post jms@ramboll.com.

- (1) Jeg har lest og forstått personvernerklæringen for prosjektet og samtykker til at mine opplysninger behandles i tråd med denne.

OM TILSTEDEVÆRELSEN AV NYUTDANNEDE

Nyutdannet nytilsatt lærer: en lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling. (Kilde: Udir)

Har dere som skoleeier noen nytilsatte nyutdannede lærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Har dere som barnehageeier noen nyutdannede nytilsatte barnehagelærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere har skoleeier? Vennligst oppgi antall. Dersom du er usikker, oppgi anslag:

Hvor mange nyutdannede nytilsatte barnehagelærere har barnehageeier? Vennligst oppgi antall. Dersom du er usikker, oppgi anslag:

ETTERLEVELSE AV PRINSIPPER OG FORPLIKTELSER

Veiledningsordning: et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler. (Kilde: Udir)

Har dere som skoleeier en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere ved din(e) skole(r)?

- (1) Ja, ved alle skoler
(3) Ja, ved noen av skolene
(4) Nei

Har dere som barnehageeier en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede barnehagelærere i din(e) barnehage(er)?

- (1) Ja, i alle barnehager
(3) Ja, i noen barnehager
(4) Nei

Omfatter veiledningsordningen også private skoler?

- (1) Ja
(2) Nei

Omfatter veiledningsordningen også private barnehager?

- (1) Ja
(2) Nei

Har dere som skoleeier konkrete planer om å sette i gang en veiledningsordning for nytilsatte lærere ved skolene som ikke allerede har dette?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Har dere som barnehageeier konkrete planer om å sette i gang en veiledningsordning for nytilsatte barnehagelærere i barnehagene som ikke allerede har dette?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Når skal veiledningsordning settes i gang?

- (3) Vår 2021
(4) Høst 2021
(6) Vår 2022
(7) Høst 2022
(5) Senere

I hvilken grad er følgende elementer til hinder for å få på plass en veiledningsordning i din(e) skole(r)?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Mangel på tilgang på lærere med veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med partene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på kapasitet/ressurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med universitets- eller høyskolemiljøene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre elementer som er hinder for etablering av en veiledningsordning i din(e) skole(r) i stor eller svært stor grad?

I hvilken grad er følgende elementer til hinder for å få på plass en veiledningsordning i din(e) barnehage(r)?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Mangel på tilgang på barnehagelærere med veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med partene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på kapasitet/ressurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med universitets- eller høyskolemiljøene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre elementer som er hinder for etablering av en veiledningsordning i din(e) barnehage(r) i stor eller svært stor grad?

Hvordan organiserer skoleeier veiledningen utenom en veiledningsordning?

Hvordan organiserer barnehageeier veiledningen utenom en veiledningsordning?

ORGANISERING OG RAMMEBETINGELSER FOR VEILEDNINGEN

Veiledning: En planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe (kilde: Udir)

Er det obligatorisk for alle nyutdannede nytilsatte lærere å delta i veiledning?

- (1) Ja
 (0) Nei

Er det obligatorisk for alle nyutdannede nytilsatte barnehagelærere å delta i veiledning?

- (1) Ja
 (0) Nei

Har alle nytilsatte nyutdannede lærere som er ansatt hos deg som skoleeier fått tilbud om veiledning inneværende år?

- (1) Ja
 (0) Nei
 (99) Vet ikke

Har alle nytilsatte nyutdannede barnehagelærere som er ansatt hos deg som barnehageeier fått tilbud om veiledning inneværende år?

- (1) Ja
 (0) Nei
 (99) Vet ikke

Hva er årsakene til at noen nyutdannede nytilsatte lærere ikke har fått tilbud om veiledning?

Flere valg er mulig.

- (1) Tilbud om veiledning gis kun til faste ansatte
 (2) Tilbud om veiledning gis kun til fulltidsansatte
 (3) Begrenset kapasitet gjør at kun noen får tilbud om veiledning
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hva er årsakene til at noen nyutdannede nytilsatte barnehagelærere ikke har fått tilbud om veiledning?

Flere valg er mulig.

- (1) Tilbud om veiledning gis kun til faste ansatte
 (2) Tilbud om veiledning gis kun til fulltidsansatte
 (3) Begrenset kapasitet gjør at kun noen får tilbud om veiledning
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Bidrar dere som skoleeier til å:

	Ja	Nei
Kartlegge veiledningsbehovet i egen kommune/fylkeskommune/skole(r) i samarbeid med rektorer?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Kartlegge tilgjengelig veiledningskompetanse i egen organisasjon?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Utarbeide en overordnet plan for etablering og oppfølging av veiledningsordninger og forankre denne politisk og administrativt?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Vurdere hvem som skal omfattes av ordningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Sørge for systematisk samarbeid med lærerutdanningen om organisering og omfang av veiledningsordningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Utarbeide en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningen i regionen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>

	Ja	Nei
Se kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetanseutviklingstiltak i regionen, for eksempel etter- og videreutdanning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>

Bidrar dere som barnehageeier til å:

	Ja	Nei
Kartlegge veiledningsbehovet i egen kommune/barnehage(r) i samarbeid med styrere?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Kartlegge tilgjengelig veiledningskompetanse i egen organisasjon?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Utarbeide en overordnet plan for etablering og oppfølging av veiledningsordninger og forankre denne politisk og administrativt?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Vurdere hvem som skal omfattes av ordningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Sørge for systematisk samarbeid med lærerutdanningen om organisering og omfang av veiledningsordningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Utarbeide en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningen i regionen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>
Se kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetanseutviklingstiltak i regionen, for eksempel etter- og videreutdanning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>

Hva vurderer dere som mest hensiktsmessig for dere som skoleeiere i arbeidet med veiledningsordningen?

- (1) Etablere en egen ordning med egne veiledere
 (2) Inngå samarbeid på tvers av kommuner, fylkeskommuner og private aktører

Hva vurderer dere som mest hensiktsmessig for dere som barnehageeiere i arbeidet med veiledningsordningen?

- (1) Etablere en egen ordning med egne veiledere
 (2) Inngå samarbeid på tvers av kommuner, fylkeskommuner og private aktører

Hvordan organiseres veiledningen?

Flere valg er mulig.

- (1) På den enkelte skole
 (2) Samarbeid mellom flere skoler
 (3) Veilederpool i kommunen/fylkeskommunen/mellom flere private skoler
 (4) Interkommunalt samarbeid
 (5) Kjøp av veiledere fra eksterne kompetansemiljøer
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hvordan organiseres veiledningen?

Flere valg er mulig.

- (1) I den enkelte barnehage
 (2) Samarbeid mellom flere barnehager
 (3) Veilederpool i kommunen/hos barnehageeier
 (4) Interkommunalt samarbeid
 (5) Kjøp av veiledning fra eksterne kompetansemiljøer
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hvor enig eller uenig i følgende påstander?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Veiledningsordningen vår er godt forankret hos rektor(ene)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi er enige med rektor(er) og veiledere i hvordan veiledningen skal organiseres	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hvor enig eller uenig i følgende påstander?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Veiledningsordningen vår er godt forankret hos styrer(ne)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi er enige med styrer(e) og veiledere i hvordan veiledningen skal organiseres	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Har dere som skoleeier en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte skole?

- (1) Ja
 (0) Nei

Har dere som barnehageeier en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage?

- (1) Ja
 (0) Nei

Hvem har vært involvert i utarbeidelse av planen?

Flere valg er mulig.

- (1) Skoleeier
 (2) Skoleleder(e)
 (3) Veiledere
 (4) Nyutdannede nytilsatte lærere
 (5) Arbeidstakerorganisasjoner
 (6) Universitet og høyskole
 (99) Andre, vennligst beskriv: _____

Hvem har vært involvert i utarbeidelse av planen?

Flere valg er mulig.

- (1) Barnehageeier
 (2) Styrer(e)
 (3) Veiledere
 (4) Nyutdannede nytilsatte barnehagelærere

- (5) Arbeidstakerorganisasjoner
 (6) Universitet og høyskole
 (99) Andre, vennligst beskriv: _____

Inkluderer planen en formalisering av ...

	Ja	Nei	Vet ikke
Hvem som mottar veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hvem som gir veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hvor ofte veiledning skal skje?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hva veiledningen skal handle om?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Grad av forpliktelse?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Gruppeveiledning og individuell veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hva som er mål med veiledningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

Omfang og innhold i veiledningen

Er mengden formell veiledning definert i den lokale arbeidstidsavtalen?

- (1) Ja
 (2) Nei

KVALITET PÅ OG RELEVANS AV VEILEDNINGEN

Kvalifisert veileder: En lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer. (Kilde: Udir)

Har veilederne ved din(e) skole(r) formell veilederkompetanse?

Regn også med de som eventuelt er under opplæring.

- (1) Ja, alle
 (2) Ja, noen
 (3) Nei, ingen
 (99) Usikker

Har veilederne ved dine barnehage(r) formell veilederkompetanse?

Regn også med de som eventuelt er under opplæring.

- (1) Ja, alle
 (2) Ja, noen
 (3) Nei, ingen
 (99) Usikker

Hvilke kompetansehevingstiltak har dere iverksatt for å øke veiledningskompetansen i personalet?

- (1) Videreutdanning til veiledere for å øke veiledernes formelle veilederkompetanse
 (2) Etterutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne

- (3) Etterutdanning for å øke veilederkompetansen til hele lærerkollegiet
(4) Ingen kompetanseheving
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Blir veiledningen evaluert?

- (1) Ja, underveis
(2) Ja, etter endt løp
(3) Nei
(99) Vet ikke

TILSKUDDSMODELLEN

Har dere mottatt tilskudd fra Utdanningsdirektoratet til veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

For hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere får dere tilskudd?

Vennligst oppgi antall _____

Skal midlene i hovedsak fordeles videre til skoler med nyutdannede nytilsatte lærere, eller brukes midlene i hovedsak sentralt i kommune/skoleeier?

- (1) Midlene fordeles i hovedsak videre til skoler med nyutdannede nytilsatte lærere
(2) Midlene brukes i hovedsak til å styrke veiledningen sentralt i kommunen/skoleeier

Er det lagt føringer fra skoleeier på hva skolene kan bruke midlene på?

- (1) Ja, det er føringer
(0) Nei, det er ingen føringer

Hvilke føringer er lagt for skolene?

Flere valg er mulig.

- (1) Midlene kan gå til frikjøp av veileders tid
(2) Midlene kan gå til frikjøp av den nyutdannedes tid
(3) Midlene kan gå til kompetanseheving av veileder
(4) Midlene kan gå til kompetanseheving av hele kollegiet
(5) Gjennomføring av veiledningen
(6) Midlene kan gå til nettverksbygging mellom skoler
(99) Annet, vennligst beskriv kort: _____

Hvordan brukes midlene til å styrke veiledningen sentralt i kommunen/skoleeier?

Huk av for alternativene som passer best. Flere valg er mulig.

- (1) Tilrettelegging for nettverksbygging og samarbeid på tvers av skoler
(2) Tilrettelegging for nettverksbygging og samarbeid på tvers av kommuner
(3) Tilrettelegging for samarbeid med Universitet eller Høgskole
(4) Sentralt organiserte samlinger

Hvilke skoler er inkludert i den sentrale satsningen på veiledning?

- (1) Alle skoler
(2) Alle skoler med nyutdannede nytilsatte lærere
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Kombineres tilskuddet med andre satsinger for å øke veiledningen?

- (1) Ja, vennligst beskriv kort: _____
(0) Nei
(99) Vet ikke

I hvilken grad er det sterke nok føringer på hva midlene fra Utdanningsdirektoratet kan gå til?

- (1) I svært liten grad
(2) I liten grad
(3) I noen grad
(4) I stor grad
(5) I svært stor grad

Er det andre ting du vurderer som relevant for denne undersøkelsen?

Takk for din deltagelse. Dine svar er nå lagret og du kan lukke undersøkelsen.

6. SPØRRESKJEMA STYRERE OG LEDERE

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomfører Rambøll en **evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere**.

Hovedmålsettingen med evalueringen er å 1) undersøke hvordan prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere følges opp i praksis og hvordan utviklingen er når det gjelder omfang, organisering, innhold og kvalitet på veiledningen, samt 2) undersøke hvordan skoleeiere og skoler legger til rette for styrking av veiledningen, hvordan den nye tilskuddsordningen for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere fungerer og om den bidrar til økt omfang, bedre organisering og kvalitet på veiledningen.

Kunnskapen som fremskaffes gjennom evalueringen er med på å danne grunnlag for partenes vurderinger av hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere etterleves, og om disse skal revideres og videreføres.

For å starte din besvarelse må du samtykke til å delta i undersøkelsen. Det gjør du ved å huke av i boksen nederst på siden. Trykk så på "Neste" nederst til venstre på siden for å komme til spørreskjemaet. Du beveger deg frem og tilbake i spørreskjemaet ved å trykke på "Neste" og "Førrige". Svarene dine lagres fortløpende, slik at du til enhver tid kan avbryte din besvarelse for så å fullføre besvarelsen på et senere tidspunkt.

PERSONVERN

Rambøll er ansvarlig institusjon for behandling av data. Alle data og besvarelser vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når Rambølls oppdrag er avsluttet (planlagt 30.01.2022). Rambøll behandler opplysningene basert på deres samtykke (se samtykkeerklæring nederst på siden). Alle respondenter har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt Rambølls personvernombud, NSD, som kan kontaktes på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

SPØRSMÅL TIL UNDERSØKELSEN

Dersom du har noen spørsmål knyttet til Rambølls oppdrag eller til spørreundersøkelsen, kan du kontakte prosjektleder i Rambøll, Jon Martin Sjøvold, på e-post jms@ramboll.com.

Takk for din deltakelse!

(1) Jeg har lest og forstått personvernerklæringen for prosjektet og samtykker til at mine opplysninger behandles i tråd med denne.

OM TILSTEDEVÆRELSEN AV NYUTDANNEDE

Nyutdannet nytilsatt lærer: en lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling. (Kilde: Udir)

Har barnehagen noen nyutdannede nytilsatte barnehagelærere?

(1) Ja
(0) Nei

Har skolen noen nyutdannede nytilsatte lærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Hvor mange nyutdannede nytilsatte barnehagelærere har barnehagen?

Vennligst oppgi antall. Dersom du er usikker, oppgi anslag:

Hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere har skolen?

Vennligst oppgi antall. Dersom du er usikker, oppgi anslag:

ETTERLEVELSE AV PRINSIPPER OG FORPLIKTELSER

Veiledningsordning: et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler. (Kilde: Udir)

Har skoleeier en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Har barnehageeier en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede barnehagelærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Er deres skole omfattet av veiledningsordningen?

- (1) Ja
(0) Nei

Er deres barnehage omfattet av veiledningsordningen?

- (1) Ja
(0) Nei

I hvilken grad er følgende elementer til hinder for å få på plass en veiledningsordning?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Mangel på tilgang på lærere med veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på tilgang på barnehagelærere med veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med partene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på kapasitet/ressurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Mangel på samarbeid med universitets- eller høyskolemiljøene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre elementer som i stor eller svært stor grad er til hinder for å få på plass en veiledningsordning?

Vennligst forklar kort:

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander:

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Veiledningsordningen vår er godt forankret hos eier	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Vi er enige med veiledere i hvordan veiledningen skal organiseres	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

ORGANISERING OG RAMMEBETINGELSER FOR VEILEDNINGEN

Veiledning: en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe
(kilde: Udir)

Er det obligatorisk for alle nyutdannede nytilsatte lærere å delta i veiledning?

- (1) Ja
(0) Nei

Er det obligatorisk for alle nyutdannede nytilsatte barnehagelærere å delta i veiledning?

- (1) Ja
(0) Nei

Gis det veiledning til alle de nytilsatte nyutdannede lærerne ved skolen?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Gis det veiledning til alle de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne ved barnehagen?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Hva er årsakene til at noen nyutdannede nytilsatte lærere ikke har fått tilbud om veiledning?

Flere valg mulig.

- (2) Tilbud om veiledning gis kun til faste ansatte
(3) Tilbud om veiledning gis kun til fulltidsansatte
(4) Begrenset kapasitet gjør at kun noen får tilbud om veiledning
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hva er årsakene til at noen nyutdannede nytilsatte barnehagelærere ikke har fått tilbud om veiledning?

Flere valg mulig.

- (2) Tilbud om veiledning gis kun til faste ansatte
 (3) Tilbud om veiledning gis kun til fulltidsansatte
 (4) Begrenset kapasitet gjør at kun noen får tilbud om veiledning
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

I hvilken grad bidrar du som rektor til å:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Anerkjenne betydningen av veiledning gjennom å støtte opp under tiltak for veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Å støtte og løfte fram nyutdannede i profesjonsfellesskapet gjennom å etterspørre deres kompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Legge forholdene til rette for veiledning av de nyutdannede?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ha kunnskap om hva det innebærer å være egnet til å veilede, og motivere egnede kandidater blant sine ansatte til å ta veilederutdanning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Delta i evaluering og justering av veiledningsarbeidet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad bidrar du som styrer til å:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Anerkjenne betydningen av veiledning gjennom å støtte opp under tiltak for veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Å støtte og løfte fram nyutdannede i profesjonsfellesskapet gjennom å etterspørre deres kompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Legge forholdene til rette for veiledning av de nyutdannede?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ha kunnskap om hva det innebærer å være egnet til å veilede, og motivere egnede kandidater blant sine ansatte til å ta veilederutdanning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Delta i evaluering og justering av veiledningsarbeidet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Ved din skole, hvem er ansvarlig for følgende:

Flere valg mulig.

	Skoleeier	Skoleleder	Veileder	Nyutdannet	Ikke relevant	Andre
At det legges praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

	Skoleeier	Skoleleder	Veileder	Nyutdannet	Ikke relevant	Andre
Hvordan veiledning foregår	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvordan veiledningen inngår i den øvrige aktiviteten i skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvor mye tid som settes av til veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At jobben tilpasses den nyutdannede	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvem som veileder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Tema for veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mål for veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

Ved din barnehage, hvem er ansvarlig for følgende:

Flere valg mulig.

	Barnehageeier	Styrer	Veileder	Nyutdannet	Ikke relevant	Andre
At det legges praktisk til rette for veiledning i den enkelte barnehage	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvordan veiledning foregår	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvordan veiledningen inngår i den øvrige aktiviteten i barnehagen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvor mye tid som settes av til veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
At jobben tilpasses den nyutdannede	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Hvem som veileder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Tema for veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>
Mål for veiledningen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>	(6) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad blir den nyutdannede nytilsatte lærerens kompetanse brukt som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i skolen?

- (1) I svært liten grad
 (2) I liten grad
 (3) I noen grad
 (4) I stor grad
 (5) I svært stor grad
 (99) Ikke brukt

I hvilken grad blir den nyutdannede nytilsatte barnehagelærerens kompetanse brukt som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i barnehagen?

- (1) I svært liten grad
 (2) I liten grad
 (3) I noen grad
 (4) I stor grad
 (5) I svært stor grad
 (99) Ikke brukt

Hvordan brukes kompetansen?

Vennligst forklar kort:

Har du veileder/veiledere som ikke er ansatt på din skole?

- (1) Ja
(0) Nei

Har du veileder/veiledere som ikke er ansatt i din barnehage?

- (1) Ja
(0) Nei

Har dere en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte skole?

- (1) Ja
(0) Nei

Har dere en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage?

- (1) Ja
(0) Nei

Hvem har vært involvert i utarbeidelse av planen?

Flere valg mulig.

- (1) Skoleeier
(2) Skoleledere
(3) Veiledere
(4) Nyutdannede nytilsatte lærere
(5) Arbeidstakerorganisasjoner
(6) Universitet og høyskole
(99) Andre, vennligst beskriv: _____

Hvem har vært involvert i utarbeidelse av planen?

Flere valg mulig.

- (1) Barnehageeiere
(2) Styrer
(3) Veiledere
(4) Nyutdannede nytilsatte barnehagelærere
(5) Arbeidstakerorganisasjoner
(6) Universitet og høyskole
(99) Andre, vennligst beskriv: _____

Inkluderer planen en formalisering av...

- | | Ja | Nei | Vet ikke |
|-----------------------------|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Hvem som mottar veiledning? | (1) <input type="checkbox"/> | (0) <input type="checkbox"/> | (99) <input type="checkbox"/> |
| Hvem som gir veiledning? | (1) <input type="checkbox"/> | (0) <input type="checkbox"/> | (99) <input type="checkbox"/> |

	Ja	Nei	Vet ikke
Hvor ofte veiledning skal skje?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hva veiledningen skal handle om?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Grad av forpliktelse?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Gruppeveiledning og individuell veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Hva som er mål med veiledningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(0) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

OMFANG OG INNHOLD I VEILEDNINGEN

Har dere satt av tid til veiledning i veileders og den/de nyutdannede nytilsattes arbeidsplaner?

Flere valg mulig.

- (1) Ja, hos veileder
 (2) Ja, hos nytilsatte
 (3) Ja, både hos veileder og nytilsatt
 (4) Nei

Er mengden formell veiledning definert i den lokale arbeidstidsavtalen?

- (1) Ja
 (0) Nei

KVALITET PÅ OG RELVANS AV VEILEDNINGEN

Kvalifisert veileder: en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer. (Kilde: Udir)

	Ja, alle	Ja, noen	Nei, ingen	Usikker
Har veilederen/veilederne ved din skole formell veilederkompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Har veilederen/veilederne ved din skole nødvendig fagdidaktisk kompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
	Ja, alle	Ja, noen	Nei, ingen	Usikker
Har veilederen/veilederne ved din barnehage formell veilederkompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Har veilederen/veilederne ved din barnehage nødvendig pedagogisk kompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

Hvilke kompetansehevingstiltak har dere iverksatt for å øke veiledningskompetansen i personalet?

Flere valg mulig.

- (1) Videreutdanning for å øke den formelle veilederkompetansen til veilederne
 (2) Etterutdanning for å øke veilederkompetansen til veilederne
 (3) Etterutdanning for å øke veilederkompetansen til hele kollegiet

- (4) Videreutdanning til veiledere for å øke den formelle fagkompetansen til veilederne
- (5) Etterutdanning for å øke fagkompetansen til veilederne
- (6) Etterutdanning for å øke fagkompetansen til hele kollegiet
- (7) Ingen kompetanseheving
- (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Bli veiledningen evaluert?

- (1) Ja, underveis
- (2) Ja, etter endt løp
- (3) Nei
- (99) Vet ikke

TILSKUDDSORDNINGEN

Har dere mottatt tilskudd til veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere fra skoleeier?

- (1) Ja
- (0) Nei
- (99) Vet ikke

For hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere får dere tilskudd til fra skoleeier?

Vennligst skriv inn antall _____

Hvor mange av de nyutdannede nytilsatte lærere får formell veiledning som følge av tilskuddene?

Vennligst skriv inn antall _____

Har skoleeier iverksatt noen nye tiltak for nyutdannede nytilsatte lærere i inneværende skoleår?

- (1) Ja
- (0) Nei
- (99) Vet ikke

Hvor mange av de nyutdannede nytilsatte lærerne er inkludert i skoleeiers nye tiltak?

Vennligst oppgi antall

Hvilke aktiviteter blir de nyutdannede nytilsatte lærerne inkludert i?

Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Aktiviteten har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning enn uten tilskuddene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningsordningen lokalt er styrket med de nye tiltakene	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Det hadde vært mer hensiktsmessig om tilskuddet ble tildelt den enkelte skole	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Hva er tilskuddene brukt til?

Flere valg mulig.

- (1) Kostnader knyttet til planlegging av veiledning
 - (2) Gjennomføring av veiledning
 - (3) Frikjøp av veileders tid
 - (4) Frikjøp av den nyutdannedes tid
 - (5) Kompetansehevingstiltak blant veilederne
 - (99) Andre aktiviteter, vennligst beskriv:
-

I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

	Helt uenig	Uenig	Verken enig eller uenig	Enig	Helt enig
Det har vært tydelig informasjon fra skoleeier om hva tilskuddene skal benyttes til	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilskuddene har gitt bedre spillerom for å gjennomføre veiledningen i skolen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilskuddene har ført til at vi har kunnet sende flere veiledere på nettverkssamling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilskuddene har ført til at vi har kunnet sende flere nyutdannede på nettverkssamling	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre ting du ønsker å formidle om veiledningen kan du skrive inn dette her:

Takk for din besvarelse. Dine svar er nå lagret og du kan lukke undersøkelsen.

7. SPØRRESKJEMA NYUTDANNEDE NYTILSATTE LÆRERE

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomfører Rambøll en **evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere**.

Hovedmålsettingen med evalueringen er å 1) undersøke hvordan prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere følges opp i praksis og hvordan utviklingen er når det gjelder omfang, organisering, innhold og kvalitet på veiledningen, samt 2) undersøke hvordan skoleeiere og skoler legger til rette for styrking av veiledningen, hvordan den nye tilskuddsordningen for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere fungerer og om den bidrar til økt omfang, bedre organisering og kvalitet på veiledningen.

Kunnskapen som fremskaffes gjennom evalueringen er med på å danne grunnlag for partenes vurderinger av hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere etterleves, og om disse skal revideres og videreføres.

For å starte din besvarelse må du samtykke til å delta i undersøkelsen. Det gjør du ved å huke av i boksen nederst på siden. Trykk så på "Neste" nederst til venstre på siden for å komme til spørreskjema. Du beveger deg frem og tilbake i spørreskjema ved å trykke på "Neste" og "Forrige". Svarene dine lagres fortløpende, slik at du til enhver tid kan avbryte din besvarelse for så å fullføre besvarelsen på et senere tidspunkt.

PERSONVERN

Rambøll er ansvarlig institusjon for behandling av data. Alle data og besvarelser vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når Rambølls oppdrag er avsluttet (planlagt 30.01.2022). Rambøll behandler opplysningene basert på deres samtykke (se samtykkeerklæring nederst på siden). Alle respondenter har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt Rambølls personvernombud, NSD, som kan kontaktes på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

SPØRSMÅL TIL UNDERSØKELSEN

Dersom du har noen spørsmål knyttet til Rambølls oppdrag eller til spørreundersøkelsen, kan du kontakte prosjektleder i Rambøll, Jon Martin Sjøvold, på e-post jms@ramboll.com.

Takk for din deltakelse!

(1) Jeg har lest og forstått personvernerklæringen for prosjektet og samtykker til at mine opplysninger behandles i tråd med denne.

Er du mann eller kvinne?

(1) Mann
(0) Kvinne

Hvilken lærerutdanning har du nylig fullført?

(1) Barnehagelærerutdanning
(2) Grunnskoleutdanning 1.-7. trinn
(3) Grunnskoleutdanning 5.-10. trinn
(4) Faglærerutdanning

- (5) Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) + bachelorgrad
(6) Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) + mastergrad
(7) Lektorutdanning
(8) Spesialpedagogikk
(9) Yrkesfaglærerutdanning
(10) PPU-Y
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Når fullførte du lærerutdanningen?

Vennligst oppgi årstall i datoformatet åååå, f.eks. 2019

Når fullførte du barnehagelærerutdanningen?

Vennligst oppgi årstall i datoformatet åååå, f.eks. 2019

Når ble du først ansatt som lærer?

Vennligst oppgi måned og år i datoformatet mm.åååå, f.eks. 08.2019

Når ble du først ansatt som barnehagelærer?

Vennligst oppgi måned og år i datoformatet mm.åååå, f.eks. 08.2019

Når ble du ansatt i stillingen du har nå?

Vennligst oppgi måned og år i datoformatet mm.åååå, f.eks. 08.2019

Hvilket nivå underviser du på?

Flere valg mulig.

- (1) Småtrinnet
(2) Mellomtrinnet
(3) Ungdomstrinnet
(4) Videregående opplæring

Er du fast eller midlertidig ansatt?

- (1) Fast ansatt
(2) Midlertidig ansatt
(3) Årsvikariat
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Er du ansatt på heltid eller deltid?

- (1) Heltid
(2) Deltid

I hvilken kommune jobber du?

(1-356) [Velg kommune]

ARBEIDSGIVERS ETTERLEVELSE AV PRINSIPPER OG FORPLIKTELSER

Veiledningsordning: et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler. (Kilde: Udir)

Har skolen din en veiledningsordning for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Har barnehagen din en veiledningsordning for veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Har du fått informasjon om mulighetene for nyutdannede nytilsatte til å få veiledning?

Flere valg mulig.

- (1) Ja, fra studiestedet
(2) Ja, fra min arbeidsgiver
(3) Ja, fra ledelsen
(4) Ja, fra andre kollegaer
(5) Ja, fra min fagforening
(6) Nei
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Veiledning: en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe (kilde: Udir)

Mottar du/eller har du mottatt veiledning?

- (1) Ja, jeg mottar veiledning nå
(3) Nei, men jeg har mottatt veiledning tidligere
(2) Nei

Har du etterspurt veiledning?

Flere valg mulig.

- (1) Ja, hos leder
(2) Ja, hos kolleger i skolen
(3) Ja, hos tillitsvalgte
(4) Nei

Har du etterspurt veiledning?

Flere valg mulig.

- (1) Ja, hos styrer

- (2) Ja, hos kolleger i barnehagen
 (3) Ja, hos tillitsvalgte
 (4) Nei

I hvilken grad...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Er du positiv til ditt/dine første år som lærer?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Tror du at du fremdeles er lærer om fem år?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Opplever du at du mestrer jobben din?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Vet ikke
Er du positiv til ditt/dine første år som barnehagelærer?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Tror du at du fremdeles er barnehagelærer om fem år?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>
Opplever du at du mestrer jobben din?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(99) <input type="checkbox"/>

ORGANISERING AV OG RAMMEBETINGELSER FOR VEILEDNINGEN

Hvor foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Lokalt på egen skole
 (2) I en annen skole
 (3) Utenfor skolen
 (4) Nettbasert/over telefon

Hvor foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) I egen barnehage
 (2) I en annen barnehage
 (3) Utenfor barnehagen
 (4) Nettbasert/over telefon

Hvordan foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Løpende veiledning i arbeidstiden
 (2) Faste én-til-én-møter mellom veileder og den nyutdannede
 (3) Faste gruppemøter mellom veileder(e) og de nyutdannede
 (4) Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hvordan foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Løpende veiledning i arbeidstiden
(2) Faste én-til-én-møter mellom veileder og den nyutdannede
(3) Faste gruppemøter mellom veileder(e) og de nyutdannede
(4) Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Kan du beskrive kort hvordan veiledningen foregår?

Blir kompetansen du besitter i kraft av å være nyutdannet anerkjent og brukt som en ressurs inn i profesjonsfelleskapet?

- (1) Ja
(0) Nei

Har veileder et formelt lederansvar/personalansvar for deg?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Er det satt av tid til veiledning i din arbeidsplan?

- (1) Ja
(0) Nei
(99) Vet ikke

Lar veiledningen seg gjennomføre innenfor ordinær arbeidstid?

- (1) Ja
(0) Nei

Er det satt et mål for veiledningen?

- (1) Ja
(0) Nei

I hvilken grad tas det hensyn til dine individuelle ønsker og behov i planleggingen av veiledningen?

- (1) I svært liten grad
(2) I liten grad
(3) I noen grad
(4) I stor grad
(5) I svært stor grad

OMFANG OG INNHOLD I VEILEDNINGEN

I gjennomsnitt, hvor ofte er du involvert i formell veiledning?

- (1) Flere ganger i uka
(2) En gang i uka

- (3) To ganger i måneden
 (4) En gang i måneden
 (5) Sjeldnere

I gjennomsnitt, hvor mange timer i uka har du satt av til veiledning?

- (1) Ingen tid
 (2) 1-30 minutter
 (3) 31-59 minutter
 (4) 1-2 timer
 (5) Mer enn to timer

I hvilken grad vil du si at den planlagte veiledningen har gått etter planen?

- (1) I svært liten grad
 (2) I liten grad
 (3) I noen grad
 (4) I stor grad
 (5) I svært stor grad

I hvilken grad opplever du følgende faktorer som hinder for å gjennomføre veiledning jevnlig?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Tid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilgang på veiledere med veilederkompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Sykefravær	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre faktorer som i stor eller svært stor grad hindrer gjennomføringen av jevnlig veiledning?

Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad har du vært tydelig på egne behov i veiledningen?

- (1) I svært liten grad
 (2) I liten grad
 (3) I noen grad
 (4) I stor grad
 (5) I svært stor grad

Hvilke aktiviteter inngår i veiledningen din?

Flere valg mulig.

- (1) Veiledningssamtaler utenom undervisning
 (2) Observasjon av nyutdannedes arbeid
 (3) Observasjon av veileders arbeid
 (4) Samarbeid om gjennomføring av undervisning med veiledningssamtale før og/eller etter
 (5) Gruppeveiledning
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hvilke aktiviteter inngår i veiledningen din?

Flere valg mulig.

- (1) Veiledningssamtaler utenom arbeid med barna på avdelingen
 (2) Observasjon av nyutdannedes arbeid
 (3) Observasjon av veileders arbeid
 (4) Samarbeid om gjennomføring av arbeid med barna på avdelingen med veiledningssamtale før og/eller etter
 (99) Annet, vennligst beskriv: _____

I hvilken grad vil du si at følgende tema inngår i veiledningen?

Vurder også de temaene som du med sikkerhet vet er med, men som dere ikke har rukket å gå gjennom enda.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolen som organisasjon og arbeidsplass	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegasamarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Klasseledelse og læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skole-hjem-samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktikk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreplanforståelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevvurdering	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samarbeid med andre tjenester (PPT, BUP, Barnevern etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre tema som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad?

Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad vil du si at følgende tema inngår i veiledningen?

Vurder også de temaene som du med sikkerhet vet er med, men som dere ikke har rukket å gå gjennom enda.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Barnehagen som organisasjon og arbeidsplass	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegasamarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Pedagogisk ledelse og arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Barnehage-hjem-samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Samarbeid med skole og andre velferdstjenester	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Rammeplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lek og læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelse og administrasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre tema som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad?

Vennligst beskriv kort:

KVALITETEN PÅ OG RELEVANSEN AV VEILEDNINGEN

I hvilken grad opplever du at veileder:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Har planlagt veiledningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lar deg spille inn ønsker og behov?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lar deg bruke egen kunnskap og erfaring?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lar deg bidra i evaluering/justering av veiledningen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad opplever du at følgende egenskaper beskriver din veileder? Veileder er ...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
en som inviterer til utforskning og refleksjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som åpner opp og stiller åpne spørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som lytter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som gir konkrete tips og tilbakemelding	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som gir råd og anbefalinger	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som stiller utfordrende spørsmål	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som ber om begrunnelser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som samarbeider om å ta gode handlingsvalg	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som deler av sine erfaringer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
en som er opptatt av et godt relasjonelt klima i samtalen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
en som viser hva som er godt lærerarbeiden som viser hva som er godt barnehagelærerarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

I hvilken grad opplever du at veiledningen bidrar til å:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Øke din trivsel på arbeidsplassen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Videreutvikle din kompetanse og praksis?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Øke din motivasjon for å bli værende i yrket?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Øke din motivasjon til å bli bedre i yrket (profesjonell utvikling)?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skape en god sammenheng mellom kvalifiseringen i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skape en overgang mellom utdanning og yrke som ivaretar og utfordrer deg i utøvelsen av yrket?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Gi deg trygghet i at du mestrer møtet med elevene?/Gi deg trygghet i at du mestrer møtet med barna?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Øke din bevissthet om verdien av egen kompetanse?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Møte dine behov som nyutdannet og nytilsatt?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Bidrar veiledningen til noe annet positivt?

Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad er du enig i følgende påstand?

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig
Alt i alt er jeg fornøyd med veiledningen jeg får/har fått	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Tusen takk for din besvarelse. Dine svar er lagret og du kan nå lukke undersøkelsen.

8. SPØRRESKJEMA VEILEDERE

På oppdrag for Utdanningsdirektoratet gjennomfører Rambøll en **evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere**.

Hovedmålsettingen med evalueringen er å 1) undersøke hvordan prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere følges opp i praksis og hvordan utviklingen er når det gjelder omfang, organisering, innhold og kvalitet på veiledningen, samt 2) undersøke hvordan skoleeiere og skoler legger til rette for styrking av veiledningen, hvordan den nye tilskuddsordningen for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere fungerer og om den bidrar til økt omfang, bedre organisering og kvalitet på veiledningen.

Kunnskapen som fremskaffes gjennom evalueringen er med på å danne grunnlag for partenes vurderinger av hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere etterleves, og om disse skal revideres og videreføres.

For å starte din besvarelse må du samtykke til å delta i undersøkelsen. Det gjør du ved å huke av i boksen nederst på siden. Trykk så på "Neste" nederst til venstre på siden for å komme til spørreskjema. Du beveger deg frem og tilbake i spørreskjema ved å trykke på "Neste" og "Forrige". Svarene dine lagres fortløpende, slik at du til enhver tid kan avbryte din besvarelse for så å fullføre besvarelsen på et senere tidspunkt.

PERSONVERN

Rambøll er ansvarlig institusjon for behandling av data. Alle data og besvarelser vil bli behandlet konfidensielt, og slettes når Rambølls oppdrag er avsluttet (planlagt 30.01.2022). Rambøll behandler opplysningene basert på deres samtykke (se samtykkeerklæring nederst på siden). Alle respondenter har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og kopi. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke så lenge studien pågår, uten å oppgi grunn. Prosjektet er meldt Rambølls personvernombud, NSD, som kan kontaktes på e-post (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

SPØRSMÅL TIL UNDERSØKELSEN

Dersom du har noen spørsmål knyttet til Rambølls oppdrag eller til spørreundersøkelsen, kan du kontakte prosjektleder i Rambøll, Jon Martin Sjøvold, på e-post jms@ramboll.com.

Takk for din deltakelse!

(1) Jeg har lest og forstått personvernerklæringen for prosjektet og samtykker til at mine opplysninger behandles i tråd med denne.

Er du mann eller kvinne?

(1) Mann
(0) Kvinne

Hvilken stilling har du?

(1) Barnehagelærer
(2) Allmennlærer
(3) Adjunkt
(4) Lektor

(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Når fullførte du lærerutdanningen?

Vennligst oppgi år i datoformatet åååå, f.eks. 2019

Når fullførte du barnehagelærerutdanningen?

Vennligst oppgi år i datoformatet åååå, f.eks. 2019

Når ble du ansatt i stillingen du har nå?

Vennligst oppgi måned og år i datoformatet mm.åååå, f.eks. 08.2019

Er du fast eller midlertidig ansatt?

- (1) Fast ansatt
(2) Midlertidig ansatt
(3) Årsvikariat
(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Er du ansatt på heltid eller deltid?

- (1) Heltid
(2) Deltid

I hvilken kommune jobber du?

(1-356) [Velg kommune]

Hvilket nivå underviser du på?

Flere valg mulig.

- (1) Småtrinnet
(2) Mellomtrinnet
(3) Ungdomstrinnet
(4) Videregående opplæring
(5) Underviser ikke

OM TILSTEDEVÆRELSEN AV NYUTDANNEDE

Nyutdannet nytilsatt lærer: en lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling. (Kilde: Udir)

Har du formelt veilederansvar for en eller flere nyutdannede nytilsatte lærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Har du formelt veilederansvar for en eller flere nyutdannede nytilsatte barnehagelærere?

- (1) Ja
(0) Nei

Hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere har du et formelt veilederansvar for dette skoleåret?

Hvor mange nyutdannede nytilsatte barnehagelærere har du et formelt veilederansvar for dette barnehageåret?

Du oppga at du har et formelt veilederansvar for [X] nyutdannede nytilsatte lærere dette skoleåret. Hva slags implikasjoner har dette for veiledningen som gis?

Du oppga at du har et formelt veilederansvar for [X] nyutdannede nytilsatte barnehagelærere dette barnehageåret. Hva slags implikasjoner har dette for veiledningen som gis?

Er du veileder på andre skoler enn på den du er ansatt?

- (1) Ja
(0) Nei

Er du veileder i andre barnehager enn der du er ansatt?

- (1) Ja
(0) Nei

ORGANISERING AV OG RAMMEBETINGELSER FOR VEILEDNINGEN

Hvor foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Lokalt på egen skole
(2) I en annen skole
(3) Utenfor skolen
(4) Nettbasert/over telefon

Hvor foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Lokalt i egen barnehage
(5) I en annen barnehage
(6) Utenfor barnehagen

(7) Nettbasert/over telefon

Hvordan foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Løpende veiledning i arbeidstiden
 (2) Faste én-til-én-møter mellom veileder og den nyutdannede
 (3) Faste gruppemøter mellom veileder(e) og de nyutdannede
 (4) Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen
 (99) Annet, vennligst beskriv:
-

Hvordan foregår veiledningen?

Flere valg mulig.

- (1) Løpende veiledning i arbeidstiden
 (2) Faste én-til-én-møter mellom veileder og den nyutdannede
 (3) Faste gruppemøter mellom veileder(e) og de nyutdannede
 (4) Samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen
 (99) Annet, vennligst beskriv:
-

Kan du beskrive kort hvordan veiledningen foregår?

Er det satt av tid til veiledning i din arbeidsplan?

- (1) Ja
 (0) Nei

Lar veiledningen seg gjennomføre innenfor ordinær arbeidstid?

- (1) Ja
 (0) Nei

I hvilken grad bidrar du som veileder til å:

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Holde deg faglig oppdatert?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Følge opp lokale planer for veiledning?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Tilpasse veiledningen til den nyutdannedes behov og forutsetninger?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ivareta og utfordre den nyutdannede i hennes/hans profesjonsutvikling?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Bruke den nyutdannede som en ressurs i profesjonsfellesskapet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Delta i evaluering og justering av veiledningsarbeidet?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Har du som veileder andre ansvarsområder ved din skole?

Flere valg mulig.

- (1) Kontaktlærer
- (2) Fagkoordinator
- (3) Teamleder
- (4) Øvingslærer/Praksislærer
- (5) Lærerspesialist
- (6) Skoleledelse
- (7) Ingen av disse
- (99) Annet, vennligst beskriv: _____

Har du som veileder andre ansvarsområder ved din barnehage?

Flere valg mulig.

- (1) Pedagogisk leder
- (2) Styrer
- (3) Øvingslærer
- (4) Ingen av disse
- (99) Annet, vennligst beskriv: _____

OMFANG OG INNHOLD I VEILEDNINGEN

I gjennomsnitt, hvor mange timer i uka har du satt av til formell veiledning?

- (1) Ingen tid
- (2) 1-30 minutter
- (3) 31-59 minutter
- (4) 1-2 timer
- (5) Mer enn 2 timer

I hvilken grad vil du si at den planlagte veiledningen har gått etter planen?

- (1) I svært liten grad
- (2) I liten grad
- (3) I noen grad
- (4) I stor grad
- (5) I svært stor grad

I hvilken grad opplever du følgende faktorer som hindre for å gjennomføre veiledning jevnlig?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Tid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Sykefravær	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre faktorer som i stor eller svært stor grad hindrer gjennomføring av veiledning jevnlig?
Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad vil du si at følgende tema inngår i veiledningen?

Vurder også de temaene som du med sikkerhet vet er med, men som dere ikke har rukket å gå gjennom enda.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Skolen som organisasjon og arbeidsplass	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegasamarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Klasseledelse og læringsmiljø	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Skole-hjem-samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Fagdidaktikk	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Læreplanforståelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Elevvurdering	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samarbeid med andre tjenester (PPT, BUP, Barnevern etc.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre tema som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad?

Vennligst beskriv kort:

I hvilken grad vil du si at følgende tema inngår i veiledningen?

Vurder også de temaene som du med sikkerhet vet er med, men som dere ikke har rukket å gå gjennom enda.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
Barnehagen som organisasjon og arbeidsplass	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Kollegasamarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Pedagogisk ledelse og arbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Barnehage-hjem-samarbeid	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Samarbeid med skole og andre velferdstjenester	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Rammeplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Lek og læring	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Ledelse og administrasjon	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre tema som inngår i veiledningen i stor eller svært stor grad?

Vennligst beskriv kort:

Er det satt et mål for veiledningen?

- (1) Ja
 (0) Nei

KVALITET PÅ OG RELEVANSEN AV VEILEDNING

Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?

	Helt uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Helt enig
Veiledningen jeg gir er basert på oppdatert kunnskap om veiledning	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen jeg gir er basert på gjeldende læreplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen jeg gir er basert på gjeldende rammeplan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen jeg gir er basert på egne erfaringer som lærer/Veiledningen jeg gir er basert på egne erfaringer som barnehagelærer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen jeg gir er tilpasset skolehverdagen på vår skole/Veiledningen jeg gir er tilpasset hverdagen i vår barnehage	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
Veiledningen jeg gir er tilpasset den nyutdannede nytilsattes forutsetning og kompetanse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Har du formell veilederutdanning?

- (1) Ja
 (0) Nei

Har du formell veilederutdanning?

- (1) Ja
 (0) Nei

Alt i alt, opplever du at du som veileder har nødvendig fagdidaktisk kompetanse i faget den (de) nyutdannede nytilsatte læreren (lærerne) underviser i?

- (1) Ja
 (0) Nei

Alt i alt, opplever du at du som veileder har nødvendig fagdidaktisk kompetanse i faget den (de) nyutdannede nytilsatte barnehagelæreren (barnehagelærerne) underviser i?

- (1) Ja
 (0) Nei

Hvor mange studiepoeng har du i veiledning?

30 studiepoeng tilsvarer ett halvår fulltidsstudier, og tilsvarer 10 vekttall.

Oppgi antall studiepoeng _____

Deltar du i videreutdanning innen veiledning?

(1) Ja

(0) Nei

Har du fått tilbud om veilederutdanning?

(1) Ja

(0) Nei

Hvordan holder du deg faglig oppdatert om overganger fra utdanning til yrke og veiledning?

Flere valg mulig.

(1) Egenstudier

(2) Kompetansehevingstiltak i regi av skolen

(3) Nettverk for veiledere

(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Hvordan holder du deg faglig oppdatert om overganger fra utdanning til yrke og veiledning?

Flere valg mulig.

(1) Egenstudier

(2) Kompetansehevingstiltak i regi av barnehagen

(3) Nettverk for veiledere

(99) Annet, vennligst beskriv: _____

Alt i alt, i hvilken grad mener du at nyutdannede får den nødvendige støtten ved din/dine skole(r)?

(1) I svært liten grad

(2) I liten grad

(3) I noen grad

(4) I stor grad

(5) I svært stor grad

Alt i alt, i hvilken grad mener du at nyutdannede får den nødvendige støtten ved din/dine barnehage(r)?

(1) I svært liten grad

(2) I liten grad

(3) I noen grad

(4) I stor grad

(5) I svært stor grad

I hvilken grad opplever du at du som veileder...

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
mestrer rollen som veileder?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
får utbytte/nytte av å være veileder?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Er det andre ting du ønsker å formidle om veiledningen kan du skrive inn dette her:

Tusen takk for din besvarelse. Dine svar er nå lagret og du kan lukke undersøkelsen.

