

Hvorfor gjør vi ikke det vi vet virker?

En casestudie av Arendal kommunes håndtering av nyutdannede, nytilsatte lærere i årene 2013-2015.

May Dypdalen

Veileder

Morten Øgård

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2016

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelse

Forord

Oppgaven min er en case –studie av Arendal kommune hvor jeg undersøker hvordan vi tar vare på nyutdannede lærere i vår kommune og hva de opplever som utfordrende i overgangen mellom studier og yrkespraksis. Tidligere forskning og evaluering av reformer og tiltak bekreftes i min lille case-studie. Vi vet også mye om temaet gjennom tidligere forskning både nasjonalt og internasjonalt, alle disse studiene, hvorfor medfører ikke all denne kunnskapen og informasjonen praksisendring i kommunene og på skolene? Hvorfor gjør vi ikke det vi vet virker og hvordan kan vår kommune begynne med å gjøre dette bedre?

Jeg har arbeidet i denne kommunen i over 20 år og det blir bare tydeligere at vi må sette inn riktige tiltak for å rekruttere og beholde de beste lærerne. Dette er et ønske om å få være med på den videre kvalifiseringen av de nyutdannede slik at de blir best mulig egnet til å løse lærerens komplekse arbeidsoppgaver og slik at de nyutdannede kan bli en ressurs inn i skolen vår.

Vi må på flere områder spørre oss selv om hvorfor teoretisk kunnskap ikke får plass i praksis?

Min veileder Morten Øgård, har fått meg på rett spor mang en gang. Jeg hadde rett og slett ikke klart dette uten deg. STOR takk og varm klem!

En varm takk til min leder, sjefen for oppvekst i Arendal kommune som selv er og har gjort mange andre interessert i min forskning!

Familien min gleder seg til at jeg blir ”normal” igjen. Det skal bli fint for meg også. Takk for tålmodigheten!

”Det er ikke sikkert at skolens seiglivede konservatisme er noe i seg selv mindreverdige. Det som derimot er mindreverdige, er å late som man gjør noe annet enn det som faktisk skjer!”

(Egil Børre Johnsen, *Den stolte læreren* s. 19)

Sammendrag:

I denne oppgaven har jeg i løpet av høsten 2015/ vinteren 2016 intervjuet 12 (13) av Arendals nyutdannede, nytilsatte lærere for å spørre de om i hvilken grad de er parat til å utøve yrket, hvordan de er fulgt opp av kommunen og i hvilken grad de har fått veiledning og egen mentor

ved skolene de arbeider på. Som skoleleder er jeg opptatt av spørsmålene siden vi må utvikle, rekruttere og ta vare på nyutdannede på en god måte, foruten elevene er de fremtidens viktigste ressurs i skolen. Problemstillingen min har vært:

I hvilken grad føler de nyutdannede seg parat til å håndtere den situasjonen de har havnet i?

Er tidligere forskning på området ”feil”?

Hvorfor klarer ikke kommunen/enhetene å bruke forskning til å endre praksis?

Jeg har snakket med hver enkelt ute på deres egen arbeidsplass og stilt 14 spørsmål både om det faglige i lærerutdanningen, det pedagogiske, didaktiske og etiske perspektivet og hvordan de har blitt fulgt opp på skolene og til slutt om de har noe inntrykk av hvordan Arendal kommune satser på denne ressursen som de representerer. Dette er utført som en kvalitativ undersøkelse og et case- studium av Arendal kommune. Jeg har et forklarende design på beskrivelsen av hvordan min kommune håndterer dette.

Respondentene gir uttrykk for at de på mange måter er klare til å gå over i arbeidslivet, men at kompleksiteten i yrket gjør at de fort oppdager en del kunnskap/kompetanse som de savner. Det dreier seg mye om relasjonell og institusjonell kompetanse og trygghet. De er avhengige av anerkjennelse, bekreftelse, støtte og hjelp til videre faglig og personlig utvikling.

Kommunen hadde for to år siden samlinger for disse, et slag nettverksmøte som de nyutdannede kunne komme på og dele erfaringer, frustrasjon og spørsmål. Det var ikke så mange som deltok, og det har ikke vært arrangert siden. Det viser seg at så fort det store nasjonale fokuset er borte fra et satsningsområde, så faller både kommunen som organisasjon og den enkelte skole tilbake til gamle handlingsmønstre.

Så hvorfor gjør vi ikke det vi vet virker? Det er tre forklaringer som alle er like viktige og som må virke sammen for å endre praksis: Studentene må forberedes enda bedre på hverdagen og den komplekse virkeligheten som møter dem ute i skolen. Det må være et utstrakt samarbeid mellom kommunen, utdanningsinstitusjonene og praksisskolene. Kompetanseheving av praksislærere, skoleledere og mentorer må til. Kommunens politikere må vedta en oppfølgingsplan og etterprøve iverksettelsen og driften av denne. Den enkelte skoleleder må forpliktes på å følge opp dette arbeidet, ved å prioritere opplæring av de som skal være mentorer, profesjonalisere denne rollen og sammen med de nyutdannede, nytilsatte lærerne

åpne for at denne nye kompetansen får virke inn i skolen og være en del av organisasjonens utvikling og endringsarbeid.

Da Arendals kommunalsjef for Oppvekst høsten 2015 ba om at hvordan vi veileder nyutdannede lærere skulle undersøkes, var det vel med en liten mistanke om at kanskje ikke alt var slik som det burde, at gode intensjoner ikke alltid blir konkret handling og at vi kanskje kunne si noe om hvorfor det er sånn.

I Arendal kommune må vi dessverre ta den litt ubehagelige erkjennelsen inn over oss; at vi ikke gjør det vi vet virker også fordi vår egen organisasjonskultur og vårt manglende felles verdigrunnlag står i veien. Samhandling må til, vi som arbeider i kommunen må ha kompetanse på hva de nyutdannede trenger oppfølging i, vi må be kommunenes politikere om å vedta å satse på dette og vi må skolere skoleledelsen og mentorene slik at fine planer kan bli virkelighet.

Det håper jeg at jeg kan være med å bidra til.

Innholdsfortegnelse:

Forside.....	s. i
Forord.....	s. ii
Sammendrag.....	s.iii-iv
Innholdsfortegnelse.....	s.v-vi

1. Innledning

1.1. Presentasjon av tema.....	s.1
1.2 Problemstilling	s.2
1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning	s.4

2 Det å være nyansatt i pedagogisk virksomhet

2.2 Om det å være nyansatt i pedagogisk virksomhet.....	s.4
2.3 Roller og utfordringer.....	s.5
2.4 Mangel på lærere og flukt fra yrket.....	s.7
2.5 Lov og forskrift om systematisk oppfølging.....	s.7
2.6 Gapet mellom utdanningens innhold og praksis som lærer.....	s.8
2.7 Intensjonsavtalen - hva er det?	s.9

3 Metode

3.2 Valg av metode.....	s.11
3.3 Kvalitativ metode.....	s.15
3.4 Det åpne intervjuet.....	s.16
3.5 Case- studiet.....	s.16
3.6 Vurdering av min arbeidsmetode.....	s.17

4 Teori

4.2 Er det utdanningen som svikter?.....	s.18
4.3 Er det kommunen som arbeidsgiver som svikter?.....	s.25
4.4 Er det ledelsen ved den enkelte skole som svikter?.....	s.28

5	Hva kan forklare utfordringene som de nyutdannede står ovenfor?	
5.2	Presentasjon av funnene.....	s.31
5.3	Hva savner de?.....	s.42
5.4	Analyse av funnene.....	s.45
5.5	Respondentenes svar gruppert etter mine fire perspektiver.....	s.47
6	Hvorfor gjør vi ikke det vi vet virker?	
6.2	Hva kan være grunnene til at vi ikke gjør det vi vet virker?.....	s.54
6.3	Hva er det som mangler?.....	s.55
6.4	Forslag til veien videre.....	s.57
6.5	Funnene sett i lys av problemstillingen.....	s.58
7	Avslutning.....	s.59
8	Litteraturliste	
	Dette er litteraturen jeg har støttet meg til.....	s.60
9	Appendiks	
	Intervjuguide.....	s.64
	Intensjonsavtalen.....	s.70
	Lærerprofesjonens etiske plattform.....	s.71

Innledning

1.1. Presentasjon av tema

Bakgrunnen for mitt valg av tema i denne masteroppgaven er at jeg har arbeidet over 20 år i Arendalsskolen. De siste 13 årene som en del av skoleledelsen, hvorav åtte år som rektor. Jeg har ansatt og på ulikt vis selv fulgt opp nyutdannede lærere i disse årene. Jeg har savnet en systematikk og en felles kommunal tilnærming i dette arbeidet. Ofte har jeg følt meg presset mellom elevenes behov for opplæring/oppfølging og den ansattes behov for støtte og veiledning. Da har elevenes behov alltid blitt prioritert først. Det har ikke alltid vært en god beslutning.

Vi vet allerede mye gjennom forskning og statlige føringer om hva som skal til for å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere. Stortingsmeldingene 31,32 og 11 har dokumentert behov og ført til lovendring av nyutdannedes rettigheter. Vi vet også at mange lærere vil pensjoneres i løpet av få år i vår kommune. Vi ser behovet for nytenkning og kontinuerlig organisasjonsutvikling i skolen. De nyutdannede har mye å bidra med, er engasjerte og fremtidsorienterte. Hvorfor gjør vi likevel ikke det vi vet skal til?

Det er spennende med nye lærere! Enten du er elev, student, kollega, forelder, rektor eller den nye selv. I denne oppgaven har jeg intervjuet 13 av de 16 nyutdannede lærerne fra årene 2013, 2014 og 2015 som arbeider ved ti ulike skoler i vår kommune. De fleste av disse lærerne har gjennomført hoveddelen av sin utdanning ved Universitet i Agder, enten i Grimstad eller i Kristiansand. De kom deretter som nyutdannede til en av Arendals 15 grunnskoler og jeg har spurt dem om sammenhengen mellom utdanning, praksisperioder og arbeidslivet, og hvordan Arendal kommune har opptrådt som arbeidsgiver for disse nyutdannede i en krevende og sårbar oppstartsperiode.

I oppgaven vil jeg komme inn på hva de nyutdannede sier at de savnet i utdannelsen sin, en utdanning som har gjennomgått reformer og endringer de siste årene, og jeg ønsker å samle disse trådene til et innspill til utdanningsinstitusjonen.(Universitetet i Agder)

Jeg ønsker å diskutere hvorfor vi ikke gjør det vi vet virker og å lage et forslag til en tilnæringsmåte vi bør i vår kommune for å veilede de nyutdannede inn i et morsomt og

varierte yrke. Vi trenger en tilnærming som kommunen og skolelederne kan bruke i arbeidet rundt organisasjonsutvikling på området veiledning og oppfølging av nyutdannede.

Mine respondenter gir uttrykk for at det er litt tilfeldig hva slags støtte og oppfølging de har fått, det kan faktisk variere innenfor samme skole. Dette bekreftes i annen forskning også, så det gjelder ikke bare her i Arendal. Etter min og andre forskeres mening, er det viktig med et godt og systematisk arbeid fra skoleledelsen og skoleeiers side for støtte og veiledning av nyutdannede. Det er viktig for å profesjonalisere de nyutdannede, for at kunnskapen de besitter kan operasjonaliseres og for at de skal trives i yrket de har valgt, trives på arbeidsplassen og mestre det mangfoldet av oppgaver og utfordringer læreryrket innebærer.

Vi trenger de nyutdannede og vi ønsker å rekruttere og beholde de beste. Tidligere forskning har vist at nyutdannede opplever ”praksissjokk” og at mange flykter fra yrket. Om ganske få år vil det på landsbasis være stort behov for lærere (Jfr. SSB) og det gjelder også i Arendal. I vår kommune har vi ikke hatt noe godt, systematisk oppfølgingsarbeid og det har vært mer eller mindre tilfeldig hvordan oppfølgingen har vært organisert. Både økonomiske og menneskelige ressurser har begrenset dette, og prioriteringen av dette veiledningsarbeidet kommer ofte langt nede på lista i en travel arbeidshverdag. Vi må stille spørsmålet om skoleeier har ansvar for tildeling av øremerkede ressurser til dette arbeidet og felles skolering og samlinger for nyansatte? Hva skal til for å gjennomføre tilstrekkelig, systematisk og målrettet oppfølging av nyutdannede? Jeg lurer litt på hvorfor forskningsresultater og den kunnskapen vi får fra pilotprosjekter ikke blir implementert i organisasjonen.

1.2. Problemstilling

Min problemstilling er da slik:

I hvilken grad føler de nyutdannede seg parat til å håndtere den situasjonen de har havnet i?

Er tidligere forskning ”feil” siden vi ikke klarer å gjøre noe med dette?

Hvorfor klarer ikke kommunen/ enhetene å bruke forskningen til å endre praksis?

Dette er en kvantitativ og kvalitativ studie av nyutdannede lærere i Arendal kommune sitt møte med yrkeslivet. Gjennom intervjuene av de nyutdannede, skoleleder på (praksis)skole og studier av rammeplaner for opplæringen og ulike ledelsesteorier ønsker jeg å peke på hvilke utfordringer de nyutdannede står ovenfor og hva vi i vår kommune kan gjøre bedre i dette møtet og hvordan vi kan gjøre det.

Støtte til arbeidet har jeg fått av kommunalsjefen og hans stab. Jeg har blitt svært inspirert i møtet med de åpne og ærlige informantene og i den ekte interessen skoleledere i Arendal og ellers, har vist for funnene og mitt forslag til veien videre.

1.3. Oppgavens inndeling og avgrensning

I kapittel to vil jeg ta for meg aktuell teori og tidligere forskning om temaet nyutdannede lærere og veiledning av disse. Hvordan er møtet med yrkeslivet som nyansatt i en pedagogisk virksomhet? Hva kan forklare de utfordringene mine informanter sier de står ovenfor? Mange av funnene i min case-studie her i Arendal kommune bekreftes av tidligere forskning, rapporter og årelange forsøk på området. Jeg kommer inn på hvorfor det er vanskelig å gjøre det vi vet virker. At økonomiske rammer, mangel på tid, prioritering og ressurser i en travel skolehverdag fortsatt gjør at de nyutdannede blir overlatt til seg selv. Det er også ting som tyder på at utdanningen kan forbedres gjennom mer praksis, sterkere føringer på hva studentene skal gjennom i praksisperiodene og kanskje studiet skal forberede studentene i større grad på hvilken arbeidsbelastning de vil møte ute i arbeidslivet gjennom økt lesepress. Slik det er i dag forutsetter lærerstudiene en arbeidsuke på ca. 30 timer, mens ute i praksis møtes lærerne av en arbeidsuke på 45 timer. På den annen side behøver det heller ikke være så mye galt verken med teoretisk eller praktisk tilnærming til læreryrket, men at vi (skoleledere og kolleger) som tar i mot de nyutdannede, ikke vet nok om hva det er vi skal stille opp med av støtte og veiledning og hvor viktig dette er. Kanskje det er organisasjonskulturen som står i veien for dette? For det vi vet fra rapporter og forskning, gjør vi jo heller ikke.

I kapittel tre beskriver jeg metodene jeg har brukt og undersøkelsesdesignet. I kapittel fire er det mitt teoretiske bakteppe som presenteres, sett ut fra mine tre fortolkningsrammer og etter hvert fire perspektiver. I kapittel fem velger jeg å gå enda litt dypere inn i empirien, med hva respondentene sier om disse tre fortolkningsrammene utledet i fire perspektiver. I drøftingskapittelet seks spør jeg om hvorfor vi ikke gjør det vi vet virker. At pilotering og forskning har vist viktigheten av systematisk veiledning av nyutdannede som en forlengelse av utdanningen. Avslutningsvis spør jeg om det er organisasjonskulturen som kanskje står i veien.

2. Det å være nyansatt i pedagogisk virksomhet

Det er en viss uenighet om det er mer krevende å være nytilsatt i pedagogisk virksomhet eller om det å være nyutdannet er krevende uavhengig av hvilken bransje du arbeider i. Uansett er overgangen fra å være student til arbeidstaker stor. En ny rolle, med stort ansvar kombinert med høye ambisjoner, gir mange en følelse av utilstrekkelighet. Pedagogiske virksomheter er komplekse og intensiteten i arbeidsdagen er høy.

2.1. Nyansatt og begreper

Det er rundt 300 studenter i året som deltar på lærerutdanning på Universitet i Agder. De studerer for å bli lærere i grunnskolen (1.-7. eller 5.-10), førskolelærere eller tar praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Vi har lange tradisjoner innenfor lærerutdanningen her i landet. I 1739 ble det bestemt at alle barn på landet skulle gå på skole og lære kristendomskunnskap og lesing. Skolepolitikken ble vedtatt i lov om allmueskoler på landet i 1827. Fra 1700-tallet hadde vi hatt privat lærerutdanning, men lærerutdanningen begynte med seminar eller seminarium fra 1826, først i Trondenes. Det var stort sett unge gutter fra bygdene sør i landet som tok en utdannelse her. Utdanningen tok to år og seminaristene fikk grunnleggende opplæring i kristendomsfaget, norsk og matematikk. Ikke alle ble lærere. Byskolen fikk først sin egen lov i 1848, og denne skolen gjaldt ikke for alle barn. Mange fikk undervisning hjemme, privat eller ikke i det hele tatt. Fattigdom gjorde at mange barn i byene heller måtte arbeide enn å gå på skolen. Allikevel var undervisningen i byskolene mye bedre og bredere enn i allmueskolen. Lærernes kompetanse var høyere, fagkretsen bredere, skoledagen lenger og det ble etter hvert tydelig forskjell på elevenes skolegang og læringsutbytte, enten de gikk i byen eller på landet. Et behov for en skolereform dukket opp i 1840 - årene.

I 1890 ble den første loven om lærerutdanning vedtatt. Utdanningen ble treårig fra 1902. I 1930 og 1938 ble det besluttet at utdanningen skulle være fireårig, toårig studentutdanning og to praksisår. I 1973 ble utdanningen igjen treårig og fra 1992 har den vært fireårig.

Toårig lærerutdanning med korte fagdidaktiske kurs og pedagogikk var det som gjaldt for grunnskolelærere frem til 1973. Fortsatt har vi lærere i norsk skole med denne bakgrunnen. Mange av disse har tatt etter- og videreutdanning. Siden har lærerutdanningen vært treårig

med to år med fellesfag, pedagogikk og norsk frem til 1992. Da ble det innført to fellesfaglige år med pedagogikk, didaktikk og norsk og to år med faglig fordypning, inntil 2009 var det faktisk mulig å gjennomføre lærerutdanning uten å ha faget matematikk i fagkretsen. I tillegg til de felles årene, måtte studentene ha fordypning i ett eller to fag, men det var nok med 30 studiepoeng i faget for å kunne undervise på ungdomstrinnet. Siden det har norsk grunnskole og utdanningssystem gjennomgått mange reformer. Utdanningen og inntakskravene for studenter er endret og vi har fått nye læreplaner for elevene i grunnskolen i 1984, 1997 og 2006. Ikke alltid i takt med samfunnsutviklingen, men viljen til å skape en skole for alle, en inkluderende opplæringsarena der alle skal gis like muligheter til å lykkes i samfunnet har vært en viktig drivkraft for politikere og myndigheter.

Nå er lærerutdanningen en høyskole/ universitetsutdanning som minimum resulterer i en bachelorgrad, og fra 2017 vil det bli pålagt at alle som tar utdanning og skal jobbe som lærere i grunnskolen har en utdanning på masternivå. Lærerutdanningen utvides med dette fra fire til fem år. Dette er en stor utdanningspolitisk reform som vil få mange konsekvenser. Positive i den forstand at lærerne vil få større faglig kompetanse og på den måten være bedre rustet for yrkeslivet. Reformen vil kanskje også sette en slutt - strek for debatten om lærerutdanningen som en fagutdanning eller som en del av akademia. (Sverre Tveit og Vidar Grøtta: ”Hvorfor har det gått så galt med norsk skole”, Aftenposten 08.08.14) Der skriver de nettopp om de to tradisjonene høyskole (seminar) og akademia (prestisje). De sier videre at det er tre grunner til omdømmekrisen i norsk skole; svak allmennlærerutdanning, utdanningsforbundet er en ren fagforening ikke en profesjonsforening og at det er altfor mange kvinner i læreryrket. Gro Hagerman mener at det er uheldig, ikke fordi kvinner gjør en dårligere jobb, men fordi kvinner prioriterer fleksibilitet rundt for eksempel arbeidstiden, i forhold til omsorgsoppgaver de har for barna og etter hvert gamle foreldre. På den måten blir fleksibiliteten rundt arbeidstid og autonomien i yrket viktigere enn profesjonalitetsbegrepet og kontakten med akademia.

Vi vil i en overgang også oppleve for få ferdige kandidater til ledige lærerjobber og det lønnsnivået master- studenter skal starte på, vil nok for mange kommuner med dårlig råd også oppleves som en utfordring.

2.2. Roller og utfordringer

I Stortingsmelding 11 defineres lærerrollen som «Summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket». Lærerne er forpliktet av gjeldende læreplan og forskrifter for

hvordan yrket skal utøves. Hovedoppgaven til lærere er jo å legge til rette og lede elevenes læring; faglige og sosiale utvikling. Vi som arbeider i skolen opplever at forventningene er store og det er mange oppgaver som lærerne heller ikke kan takle alene, men er avhengig av samarbeid med andre lærere og andre faginstanser som barnevern, pedagogisk psykologisk tjeneste, helsevesen og ikke minst foresatte. Det kreves at lærerne forstår sin egen rolle og skolens samfunnsmandat. Lærerne formidler ikke bare faglig kunnskap, men også holdninger og verdier. Lærerrollen deles gjerne inn i tre; lærerens rolle som leder av læring i møtet med den enkelte elev. Det andre er lærerne som en viktig del av det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen, i kommunen, i samfunnet. Den tredje delen av lærerens rolle dreier seg om samarbeidet med foresatte og andre instanser rundt barna. Kompetansen som forutsettes er derfor relatert til fag og grunnleggende ferdigheter. De må ha gode kunnskaper om kompetansemålene i læreplanen og arbeidet med lokale læreplaner. De må vite hvordan de kan stimulere til økt læring gjennom å sikre at eleven har de grunnleggende ferdighetene som kreves. Lærerne må være opptatt av skolens samfunnsmandat fra den generelle delen av læreplanen.” Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og mestre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.”. Elevene våre representerer fremtiden og vi skal ruste de til videre utdanning og samfunnsliv. Skolens virksomhet bygger på humanistiske verdier som er nedfelt i læreplanen (LK06) og vår kulturarv, slik at lærerens etikk og holdninger en viktig del av den innsikten man må ha. I fellesskap må det utvikles gode læringsmiljøer basert på lærernes kompetanse i pedagogikk og fagdidaktikk. Elevgruppene er sammensatte og til tider utfordrende. Lærerne må kunne lede læringsarbeidet med autoritet og varme. Det er krevende med kommunikasjon og samhandling. Lærerne er sentrale i dette arbeidet rundt hver enkelt elev, enten det gjelder sammen med andre faginstanser, i kollegiet på skolen og med foresatte samarbeide for elevens beste. Det er viktig at alle lærere ser betydningen av endringskompetanse og utvikling. Profesjonsyrket vårt krever at vi stadig er på jakt etter videreutdanning, faglig oppdatering og utvikling. Lærerne må derfor ha en solid og mangesidig utdanning basert på forskning og god praksis som gjennom hele yrkeslivet må utvikles og oppdateres. Det oppleves som svært utfordrende er dette med kompleksiteten i yrket og at det forventes at du er forberedt og klar for alt dette når du begynner å jobbe etter endt studium.

2.3. Mangel på lærere og flukt fra yrket

Statistisk sentralbyrå har laget en oversikt over behovet for lærere i fremtiden. [1](SSB 6.10.15 Trude Grunnes og Pål Knudsen). Det konkluderes med at norsk skole vil mangle 3400 lærere i 2020. Årsakene til dette er flere. Aldersavgang, behov for flere lærere på grunn av økt timetall og større lærertetthet, flere minoritetsspråklige og en svikt i rekrutteringen. Allerede nå ser vi en reduksjon av søkere til lærerutdanningen på 1.-7. trinn. (Aftenposten 23.4.16.)

Det har vært satset mye på å øke søkningen til lærerstudier de siste årene blant annet gjennom å opprette flere studieplasser, dele lærerutdanningen opp i to hovedløp (1.-7. og 5.-10 trinn), digitale frierier til studenter gjennom ”www.hardudetideg.no”, og tilby forkurs for de som ikke har gode nok karakterer i faget/ forkunnskaper. En av fire lærere hopper likevel av studiet og det er mange lærere som forlater yrket i løpet av de første årene. Møtet med yrkeslivet er tøft og hardt. Mange føler seg ikke godt nok forberedt på de enorme kravene som stilles til lærerne, de innser fort at lønns- og karrieremulighetene er begrenset og de opplever at det de gjør aldri blir «godt nok».

Et annet moment som kan spille inn er læreryrkets status i Norge. Mediene omtaler skolen ofte svært negativt, både i forhold til resultater og manglende evne i å håndtere vanskeligheter elever og foresatte opplever både faglig og sosialt. Da NHO arrangerte sin årskonferanse i 2008 hadde de gjennomført en spørreundersøkelse om nordmenns holdning til skolen. (St.meld. 11 s.83). Der kom det blant annet frem at et viktig virkemiddel for å gjøre skolen bedre, altså øke kvaliteten i norsk skole, måtte være å heve opptakskravene til lærerstudiene. Lærere er ikke lenger ensidige kunnskapsforvaltere som nyter stor tillit i lokalsamfunnet. Den enkelte elev og foresatt stiller spørsmål ved både formidling og hvilke rettigheter man har i forhold til skolen. Lærernes status har endret seg mye i løpet av de siste femti årene. Dette i takt med samfunnsutviklingen, hvor det er mulig for alle å ta høyere utdanning og hvor læreryrket konkurrerer med flere andre profesjoner. Samtidig viser det seg at lærernes status både nasjonalt og internasjonalt er relativt høy.(Gazeboom og Treiman). Tilliten til lærerne kan sammenlignes med tilliten befolkningen har til økonomer, journalister og bedriftsledere. Spør du lærerne, er det merkelig nok de selv som vurderer yrkets status som lav.

2.4. Lov og forskrift om systematisk oppfølging

Gjennom 1980 og 1990 tallet ble spredte forsøk i veiledning gjennomført rundt i landet og etter hvert ble dette videreført som nasjonal satsning fra 2010. Forskning rundt temaet

veiledning og oppfølging av nyutdannede har vist at dette er viktig og har svært stor betydning. I 2009 ble det så undertegnet en intensjonsavtale mellom myndighetene, Kommunenes Sentralforbund (KS) og lærerorganisasjonene om systematisk veiledning og oppfølging av nyansatte lærere i skole og barnehage. Fra og med 2010 ble det innført en veiledningsordning for lærere og fra 2011 ble det innført en tilsvarende ordning for førskolelærere. Arbeidsgiver har ansvaret for at dette blir gjennomført etter prinsippet om at veiledningen skal ta utgangspunkt i den enkeltes behov. Om man selv som nyutdannet og nesten begravd i arbeid kan vurdere det selv, kommer jeg tilbake til. Det ble fulgt opp av en endring i tariffavtalen i forhold til nyansattes leseplikt. Leseplikten er et begrep som innebærer hvor mange timer en lærer skal undervise i uka. Timene er ulikt vektet etter på hvilket trinn lærerne underviser, slik at en time på barnetrinnet utgjør en mindre del av årsverket enn en time på ungdomstrinnet eller høyere opp i skolesystemet. Lærerne skal det første året i arbeidslivet ha en time redusert undervisning per uke, blant annet for å få tid til veiledning og få litt ekstra tid til forberedelser og etterarbeid. Unesco (Dahl 2006) påpekte at det første året i læreryrket måtte ses på som en forlenging av utdannelsen. Det kommer også frem i ”Intensjonsavtalen”, hvor det blant annet står at lærerutdanningen ikke fullt ut kan forberede studentene på det som venter dem ute i hverdagen på skoler og i barnehager. ”Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkesutøvelsen.” (Intensjonsavtalen, (vedlegg 2).

2.5. Gapet mellom utdanningens innhold og praksis som lærer

Det er gjerne slik at teorien forstås bedre hvis man har mulighet til å sette den i sammenheng med den praktiske virkeligheten som er ute i skolehverdagen. I flere rapporter/utredninger (St.mld. 11, TNS Gallup 2012, Rambøll 2015) påpekes det at lærerutdanningen har vært for bred og at det er funnet store variasjoner i resultatene og kvaliteten på lærerutdanningen mellom de ulike institusjonene. (Nokut 2006). Universitetet har klare mål for hva de ønsker at elevene skal få kunnskap om det karakteristiske ved læreryrket og lærerrollen, ha god faglig kunnskap, kjenne til oppbygningen og innholdet i Kunnskapsløftet (LK06), kjenne til lover og forskrifter, de reglene som er på praksisskolene og vite forskjellen på observasjon, beskrivelse og tolkning.

Hva er så det karakteristiske ved læreryrket og lærerrollen? I første rekke er det kompleksiteten i yrket. Du skal ha god fagkunnskap innenfor en rekke fagfelt, du skal kunne

fagene godt og være engasjert og brennende interessert i det du holder på med. Elevene skal ledes i praktiske og varierte aktiviteter, slik at de lærer faget, men også selvregulering, oppleve mestring, faglig fremgang og bli motiverte. De gode relasjonene mellom deg som lærer og elevene fremmer læring og forebygger konflikter og uønsket adferd. (Nordahl 2006)

Lærere skal kunne samarbeide med kolleger, andre faginstanser, foresatte og elevene selv. Ditt relasjonelle kunnskapsnivå må være høyt. Du skal ha innsikt i lovverk, psykologiske prosesser, relasjonelle utfordringer, nasjonale forskrifter og alle intensjoner i planverk og lovverk.

Lærere skal ha sterk faglig kompetanse, være brennende og engasjerte, kunne undervise på varierte måter og tilpasse undervisningen til alle elevene i klassen. I tillegg skal de kunne mye om læreplanarbeid, konkretisering av læremål og elevvurdering.. De skal formulere konkrete og tydelige læringsmål og vise elevene hvordan, hvor og hvorfor den enkelte kan nå disse målene hver eneste dag.

Regjeringen er klar over kompleksiteten og mangfoldet i yrket og mener derfor at dagens lærerutdanning er for bred, slik at man gjennom både spesialisering og forlenging av utdannelsen kan møte det store og mangfoldige behovet for kunnskap på en bedre måte. Etter min mening er mange av disse store, omfattende kunnskapskravene felles for lærere på alle trinn og også for førskolelærere. Det er også viktig at man gjennom utdannelsen tar vare på den kunnskapen man trenger om hverandres (ulike faggrupper, lærere og førskolelærere) arbeid og kompetanse. Den relasjonelle kompetansen utvikles videre gjennom praksis og erfaring.

En klar opprettholdelse av pedagogikkfaget og fagdidaktikken er nødvendig. Det er også viktig å beholde lange, gode praksisperioder for studentene, godt og systematisk samarbeid mellom universitetet og partnerskoler og et tydelig forventningspress på studentene om egnethet og dedikasjon til yrket.

2.6 .Intensjonsavtalen – hva er det?

Intensjonsavtalen er en avtale mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunenes sentralforbund (Vedlegg 2.) som ble undertegnet i februar 2009, og den dannet det formelle grunnlaget for den forpliktende veiledningsordningen alle nyutdannede lærere skal få tilbud om å være en del av. I avtalen står det blant annet at partene er enige om behovet for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. Det er

svært viktig for å utvikle god kompetanse og gjøre lærerne i stand til å mestre yrket, står det videre i avtalen. Fra skoleåret 2010-2011 skal alle kommuner og fylkeskommuner tilby nyutdannede, nytilsatte lærere noe tilsvarende ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere” Dette er en ordning hvor lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr skoleeier støtte i arbeidet med oppfølging og veiledning av de nyutdannede, som her på Agder; Mentor A. Støtten går ut på å kurse og oppdater mentorene og de nyutdannede, og bidra til å skape nettverk for erfaringsutveksling. Året etter, i 2011-2012 skulle førskolelærere få det samme tilbudet.

TNS Gallup (Audun Fladmoe og Thomas Karterud) og Rambøll (Øyvind Næss Holm, Merete Helle, Håkon Kavli, Marita Grøtter Råhilt, Katja Smith Ødegård) har evaluert ordningen i 2012 og 2015. Rambøll kommer med sin endelige rapport høsten 2016. De foreløpige funnene beskriver en hverdag som fortsatt er preget av tilfeldige ordninger, mangel på systematikk og at kommunene som skoleeier overlater mye av ansvaret for dette til den enkelte skole, samtidig som universitetene og høyskolene utdanner veiledere og gir uttrykk for at de savner et mer systematisk samarbeid med kommunene.

Undersøkelsene viser at det er av stor betydning på hvilken måte skoleeier engasjerer seg i organiseringen og driften av veiledning. Pådriverrollen er viktig, det sammen gjelder signaler om prioritering av dette arbeidet. Rammevilkårene må være tilstede slik at veiledningen kan gjennomføres på en god måte på hver enkelt skole. Rammevilkårene kan dreie seg om tid og menneskelige ressurser, at veiledere er kvalifiserte og at veiledningen har en struktur, fast møtefrekvens og innhold, samtidig som det tas individuelle hensyn til den nyutdannedes behov. Det må være en uttalt forventning til skoleledere om at dette skal gjennomføres, arbeidet kan for eksempel formaliseres i kommunens planer, årshjul og rapporteringssystemer. Det som savnes er en systematikk rundt dette i kommunene slik at alle (både veiledere og ”veisøkere”) får den oppfølgingen som er nødvendig.

2.7. Systematisk oppfølging

Som det kommer frem i målet for ”Intensjonsavtalen” vil partene arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte, nyutdannede pedagoger i skole og barnehage.

Flere kommuner har pilotert i dette arbeidet og utviklet gode samarbeidsavtaler som de involverte undertegner og forplikter seg på. Det dreier seg hovedsakelig om formalisering av

veiledningsarbeidet; tid til samtaler, hvem som skal veilede, omfanget, kompensasjon m.v. Dette er også nødvendig.

Arbeidet i flere kommuner er senere blitt evaluert av TNS gallup og Rambøll på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Behovet for systematikk er påfallende. Vi som arbeider i skolen står i en evig skvis mellom alle oppgavene som skal utføres, det eleven trenger, foreldrene forventer og skoleeier krever. Midt oppe i dette får vi nye flotte, kunnskapsrike kolleger som skal veiledes og støttes inn i et morsomt, men krevende yrke. Det må være en forventning, et krav om at apparatet, det systematiske arbeidet for å ta i mot nytilsatte, nyutdannede er på plass i alle kommuner og på alle skoler i kommunen enten den er stor eller liten. Skoleeier må kontrollere og følge opp at dette arbeidet gjøres og det må legges til rette for godt samarbeid med utdanningsinstitusjonene slik at faglig oppdatering av veiledere/ mentorer sikres.

3. Metode

Hvilken metode skal brukes for å samle inn data? Deduktiv metode dreier seg om å samle inn data fra teoretiske perspektivet til det erfaringsbaserte, empiriske. Knyttet opp mot min problemformulering passet ikke det så godt. Metoden jeg har benyttet meg av er en induktiv tilnærming, jeg har først samlet inn de empiriske dataene, med en så åpen tilnærming som mulig, så nærmer jeg meg teorien gjennom systematisering og tolkningen av disse.

3.1 Valg av metode og design

Jeg har lang erfaring i Arendalsskolen, først som lærer, medlem av ”plangruppa”, teamleder, fagleder og nå rektor. Jeg har samarbeidet med nyutdannede og flere ganger opplevd å være deres ”fadder” ved overgangen til yrkeslivet da jeg selv var lærer og jeg har ansatt og fulgt opp nyutdannede som leder. I fjor deltok jeg sammen med en nyutdannet lærer på egen enhet på Mentor A ved Universitetet i Grimstad. Det var svært lærerikt og nyttig, både for meg som skoleleder og den erfaringsdelingen som skjedde der var viktig å ta med tilbake til egen enhet. I fjor ble rektorgruppa i kommunen utfordret av kommunalsjefen om å undersøke disse forholdene, hvordan kommunen tar imot og tar vare på nyutdannede, hva som er utfordringene og hvor det eventuelt svikter. Jeg ble med i en liten gruppe som skulle undersøke dette, men fant ut allerede på første møte at dette kunne bli en interessant masteroppgave, spørsmål jeg gjerne ville dykke litt dypere ned i. Det fikk jeg lov til og fikk dermed tilgang til et unikt case, studere egen kommune og mine likemenns praksis i feltet.

Arendal kommune er en relativt stor kommune på Sørlandet. Kommunen har 44313 innbyggere og det er ca. 3300 mennesker ansatt her. Kommunen ønsker å fremstå som innovativ og markere seg i kommune Norge på flere tunge områder. Kommunen arrangerer Arendalsuka og Arendalskonferansen hvert år og her settes det fokus på kommunale tjenester i forskningsperspektiv og i et demokratisk og politisk perspektiv. Disse store begivenhetene får nasjonal oppmerksomhet og betraktes som viktige.

Da det ble klart hva som var formålet med studiene; å finne ut hvordan situasjonen var blant nyutdannede i Arendal Kommune, om de møter utfordringer og hva vi eventuelt burde gjøre annerledes og bedre, synes det som det åpne, strukturerte intervjuet var den mest aktuelle tilnæringsmåten. Før jeg gikk i gang med intervjuene måtte det avklares om dette var meldepliktig hos NSD (Norsk senter for forskningsdata, nsd.no/personvern). Der ligger det en test man kan ta for å finne ut om forskningen er meldepliktig, og i mitt tilfelle viste det seg

at den ikke var det. Grunnen er at opptak av intervjuene ikke inneholder identifiserende opplysninger og lagrede data ble slettet umiddelbart etter transkribering. Intervjuene ble renskrevet så snart som mulig etter at de var gjennomført, slik at viktige nyanser ikke skulle gå tapt. Det gjaldt mimikk, lyder, pauser og inntrykk informantene ga uten å verbalisere alt de uttrykte.

Gjennom det åpne, strukturerte intervjuet får jeg frem flere aspekter av informantenes tanker, refleksjoner og holdninger rundt spørsmålene. Når vi møtes ansikt til ansikt formes også svarene gjennom den nonverbale kommunikasjonen. Casestudier er også slik at det fokuseres på samspillet mellom mennesker og kontekst. (Dag Ingvar Jacobsen (2013) s. 95). I min studie er jeg opptatt av konteksten oppfølging av nyutdannede i Arendal kommune, jeg ønsker å se på sammenhengen mellom intensjoner, planer, lovverk og virkelighet og den individuelle opplevde hverdagen.

Intervjuene ble avtalt på e-post og telefon med den enkelte og vi har møttes på deres arbeidsplass. Selve intervjuene har tatt rundt 60 minutter hver å gjennomføre. Da er informasjon om undersøkelsen og hensikten med studiet gjennomgått på forhånd. Jeg har heller ikke tatt lydopptak av informasjon om informantenes studieplass, fagfordypning og arbeidsplass. Intervjuene har blitt gjennomført på arbeidsplassen til respondentene. Dette for å skape en trygg ramme og en frihet til å være ærlig og oppriktig. Flere ga uttrykk for at de satte stor pris på å få lov til å fortelle hvordan de hadde det og at noen ”utenfor” var oppriktig interessert i å høre. Noen fortalte at de aldri hadde kunnet snakke om det som var utfordrende på denne måten før og at det ”var en lettelse å fortelle om dette”. Noen var også opptatt av å vise hvordan det praktisk var organisert på arbeidsstedet. Møtet med den enkelte var informative og spennende og jeg satt igjen med en mengde data som skulle analyseres. Gjennom denne måten å samle informasjonen på oppnådde jeg nok også at informantene turde å snakke om følsomme og personlige ting på en helt annen måte enn om de bare hadde svart skriftlig på mine spørsmål. Samtidig kan også noen føle seg friere hvis de ikke behøver å forholde seg personlig til undersøkeren. Min vurdering falt ned på at det generelt er slik at informantene ofte føler større trygghet og pålitelighet i det personlige møte. De opplever også gyldigheten som mer troverdig.

Et åpent, strukturert intervju kan ha ulike grader av åpenhet. I mitt tilfelle laget jeg en intervjuguide bestående av 13 spørsmål, men med helt åpne svar. Samtidig hadde jeg en gradert score på 10 av spørsmålene i hvor stor grad informantene var fornøyde med

opplæringen, oppfølgingen eller fordypningen i emnet. Jeg valgte å spille inn samtaler og ikke ta notater under intervjuene, men helt og holdent konsentrere meg om det som ble sagt og informantenes tanker og meninger. Samtalen flyter ofte lettere på denne måten og kontakten mellom intervjuobjektet og intervjueren blir mer naturlig. Jeg brukte gjerne litt tid på begynnelsen av hvert intervju på å ufarliggjøre teknikken, slik at informantene ikke skulle føle det som kneblende og truende. Det fungerte veldig greit.

Skaleringen på de spørsmålene der det var aktuelt ble uttalt og en tabell ble laget etter at alle intervjuene var gjennomført. (Se fig.1)

Spørsmål	Svært godt	Godt	Verken eller	Mindre godt
1.Grunnleggende ferdigheter?	2		9	1
2. Klasseledelse?	5	5	2	
3 . Skole -hjem samarbeid?	1	2	5	4
4 . Realfag?	2	2	2	5
5 . Vurdering for læring?	1	3	6	2
6 . Kollegasamarbeid?	2	5	2	3
7 . Lokalt læreplanarbeid?	3	2	3	2
8 . Tilpasset opplæring?		8	3	1

9 . Verdier og elevsyn?	4	6	1	2
10.Oppfølging på skolen?	1	9	1	1

Figur 1: Skalering av svarene til respondentene spørsmål 1-10.

Denne skaleringen har kanskje ikke så mye informasjonsverdi innenfor mine forskningsspørsmål, men i møte med politikere og kommuneadministrasjon, kan den si noe om på hvilke områder de nyutdannede i vår kommune opplever stor grad av utfordringer og hvor fokus i forhold til oppfølging bør settes inn.

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er når man har samlet informasjon i form av ord, i mitt tilfelle tatt opp som lydfil. Metoden er også intensiv, fordi jeg har fått anledning til å gå i dybden på få enheter/ informanter. Metoden er valgt fordi den passer problemstillingen i denne oppgaven, den første problemstillingen lyder jo slik: I hvilken grad oppfatter nyutdannede overgangen fra studier til ansettelse i pedagogisk virksomhet som en utfordring? Gjennom spørsmålene mine søker jeg å finne svaret på både faglige, sosiologiske og pedagogiske utfordringer informantene sier de har møtt. Jeg tenker at gyldigheten (validiteten) i mine funn er sterkt knyttet opp mot problemstillingene. Jeg har målt det jeg ønsker å måle når det gjelder første og andre problemstilling, den lyder nemlig slik: Klarer kommunen å møte nyutdannede slik forskning og forskrift forlanger? Jeg får vite hvordan informantene har blitt fulgt opp på arbeidsplassen, om de har hatt mentor, faste møter, tid til veiledning, redusert undervisningstid og kursing, Mentor A ordning gjennom universitetet. Hvilken tillit kan vi så feste til det respondentene mine forteller? Svarene avspeiler deres personlige erfaringer. På samme skole kunne det variere sterkt. Hvordan man tar i mot tilbudet om veiledning kan blant annet være basert på hva slags mennesketype man er og hvor åpen og tillitsfull man er. Reabiliteten i datainnsamlingen er jo basert på den stemningen jeg har klart å skape under intervjuene, den tilliten som er mellom meg og de som blir intervjuet og hvor trygge informantene har følt seg

på at det de sier ikke vil bli brukt mot dem på noen måte. Anonymitetsprinsippet er veldig viktig, samtidig ønsker informantene oppriktig å bidra til en mer systematisk tilnærming rundt veiledning av nyutdannede, fordi de ser på dette som så viktig og verdifullt for videre karriere.

3.3. Det åpne intervjuet

Denne formen kjennetegnes ved at intervjuer og respondent snakker sammen i en dagligdags form. Intervjuene finner oftest sted ansikt til ansikt som i mitt tilfelle. Det er ikke lagt noen begrensninger på det informantene har fortalt meg og det er ikke noen ”fare” forbundet med den informasjonen de gir meg. Det vil ikke få personlige konsekvenser på den enkeltes arbeidsplass. Spørsmålene er i fast rekkefølge i intervjuguiden, men det er helt åpne svar. Informantene fikk ingen svaralternativer og alle intervjuene ble avsluttet med det åpne spørsmålet om det var noe informanten ikke hadde fått sagt. Da utdypet de ofte noen av de svarene de tidligere hadde gitt og noen kom også på momenter de ikke hadde vært innom tidligere. I flere av intervjusituasjonene ble respondenten både personlig og svært åpen på hva som var utfordrende og ikke i denne delen av intervjuet.

3.4. Case- studiet

Dette er en undersøkelsesform som passer godt til min problemstilling. Jeg er jo på jakt etter praksisen i egen kommune. Arendal Kommune som min arbeidsgiver og som også er den kommunen jeg bor i og mottar tjenester fra. I denne sammenhengen ser man på et begrenset materiale, enten en bedrift eller en organisasjon eller for eksempel en hendelse begrenset i tid. Jeg er opptatt av hvilke utfordringer, om noen, nyutdannede lærere i grunnskolen står ovenfor i Arendal kommune, som organisasjon og hva kommunen som arbeidsgiver kan og bør gjøre med dette. For å finne svaret må jeg undersøke hvordan de det gjelder opplever dette og sammenholde det med praksis og empiri. Jeg har studert organisasjonen Arendal kommunes håndtering av nyutdannede lærere og ivaretagelsen av deres behov for støtte og veiledning. Noen vil diskutere om offentlig virksomhet egentlig er en type organisasjon hvor ledelse er mulig (Torodd Strand 2012), men jeg mener oppriktig at det er mulig med ledelse og organisasjonsutvikling i offentlig sektor, selv om sammenhengen mellom ledelse og organisasjonsresultater ikke alltid er åpenbar. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.

3.5. Vurdering av min arbeidsmetode

Min arbeidsmetode synes å være riktig sett i lys av de problemstillingene jeg har reist. Jeg ønsker å finne ut hva som er utfordrende, hvis det er noe, i overgangen student -yrkesutøver. Da er det naturlig å snakke med de som er eller akkurat har vært i denne situasjonen. Jeg har valgt å møte informantene personlig og gjennomføre disse individuelle intervjuene. Noe jeg tenkte på var at respondentene kanskje synes det var vanskelig å være ærlige med meg, siden jeg er rektor selv, men det virket ikke som det var noe problem. Jeg forsikret de også om at anonymitetsprinsippet var viktig for meg og at jeg ikke hadde som målsetting ”å henge ut” noen. Formålet med oppgaven er å presentere forskning rundt temaet på en slik måte at det kan medføre praksisendring i alle fall i vår kommune.

Videre ville jeg gjerne ha informasjon om hvordan skolene eventuelt har møtt disse utfordringene som de nyutdannede sier de står ovenfor. Jeg har tenkt mye på om jeg burde spørre skolelederne hvordan de gjør dette, men jeg har landet på at det er den opplevde oppfølgingen som er interessant, ikke de intensjonene som er til stede på skolene. Jeg har likevel hatt samtaler med skoleledere og andre med personalansvar i kommunen om dette, fordi jeg har lagt frem foreløpige resultater av forskningen min i ulike grupper. Der kommer det frem blant annet det som Caspersen og Raaen (2015) er inne på; at alle profesjonsutdanninger krever veiledning og oppfølging i starten av yrkespraksis for å trygge og utvikle den nyansatte og slik at de (og mentor) også kan være en ny stemme inn i fellesskapet og påvirke organisasjonsutvikling. På den måten kan de nyutdannede faktisk være en slags endringsagenter.

Jeg har valgt ikke å intervju administrasjonen, politikere eller skolens rektorer, fordi jeg i denne oppgaven er på jakt etter hvordan de nyutdannede, nytilsatte lærerne selv har opplevd denne overgangen og oppfølgingen, ikke hva rektorene og de andre tror de har opplevd, tror skolen gjør eller andre gode intensjoner som de måtte ha.

4. Hvorfor er det så vanskelig å lykkes med oppfølgingen av nyansatte? En teoretisk fortolkningsramme.

I denne oppgaven ser jeg på i hvilken grad Arendal kommune veileder og støtter nyansatte, nyutdannede lærere i grunnskolen. Jeg vil vurdere empirien her i vår kommune ut fra tre fortolkningsrammer. Det første jeg spør om er om utdanningen svikter. Hva er sagt om lærerutdanningens kvalitet av ulike teoretikere? Er lærerutdanningen teoretisk og fjern fra praksis? Er det slik at studentene har for lite teori, eller er det slik at yrket ikke kan læres gjennom teori, men bare gjennom den praktiske yrkesutøvelsen?

Det andre spørsmålet jeg undersøker er om kommunen som arbeidsgiver svikter de nyutdannede. Hva slag empiri har vi på dette området? Gjør vi noe riktig og hva gjør vi for eksempel ikke i det hele tatt? Har vi tradisjoner for å inkludere de nyutdannede inn i en allerede eksisterende ukultur, eller tar vi imot den inspirasjonen og oppdaterte kunnskapen disse har med seg og bruker det til utvikling av en svært viktig kommunal tjeneste?

Det tredje spørsmålet jeg vil se på i denne teoretiske fortolkningsrammen er den enkelte skolen, enhetslederen, hva gjør de (vi) når denne ”gaven” som nyutdannede, nytilsatte lærere komme deisende, gjerne helt på tampen av sommerferien, inn i sitt første vikariat, hvor de skal tette alle hullene i timeplanen og virkelig vise at de har en ALLMENN- lærerutdanning bak seg? Følger vi opp disse på en systematisk og god måte som gir den beste profesjonelle utviklingen slik at vi klarer å rekruttere og beholde de gode lærerne?

4.1. Er det utdanningen som svikter?

Lærerutdanningen i Norge har 200 års fartstid og den er blitt både lang, variert og grundig. Dagens lærere har en fireårig utdanning på høyskole/universitetsnivå bak seg. Den består av 120 studiepoeng med obligatoriske emner og 120 studiepoeng med valgfrie emner. Studentene har hel - og halvårsenheter med faglig, didaktisk og pedagogisk fordypning. De har samarbeidet om oppgaver og reflektert alene og i grupper om ulike teoretiske og didaktiske utfordringer man kan møte i skolen. Alle har gjennomført tolv ukers praksis og mange har arbeidet som vikarer i skolen i studietiden.

Fra 2010 ble lærerutdanningen endret fra ALU, allmennlærerutdanning til GLU, grunnskolelærerutdanning. Kunnskapsdepartementet skisserte på denne måten hva som var nytt: ”*To utdanninger: Lærerne skal bli eksperter på å undervise på sine respektive årstrinn.*”

Studentene velger enten et studium som kvalifiserer til undervisning på 1.-7. trinn ,eller et studium som kvalifiserer for å undervise på 7.-10.trinn.

Styrket praksisopplæring: Praksis forbereder studentene på hverdagen i læreryrket og bidrar til forståelse for det teoretiske i studiet. I løpet av de fire studieårene skal studentene ha minst 100 dager veiledet praksis i skolen. Praksisopplæringen skal være en integrert del av alle fag i utdanningen, den skal være knyttet til ulike deler av skolens virksomhet og den skal ha stigende vanskelighetsgrad over de fire årene.

Sterkere faglig forankring: Solid faglig kompetanse gir trygghet og stolthet og et godt grunnlag for å vurdere elevenes faglige nivå og utvikling. Studentene i de nye utdanningene skal fordype seg mer i færre enkeltfag.

Nytt pedagogikkfag: Det nye faget Pedagogikk og elevkunnskap er det eneste felles obligatoriske faget i de to nye lærerutdanningene. Faget skal bidra til lærerens identitet. Det skal være tett på praksisopplæringen og arbeidet i de andre fagene. Pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en plattform for profesjonell videreutvikling gjennom hele karrieren i læreryrket.”(Kunnskapsdepartementet , 2011).

Studentene er på en reise i kollektiv og personlig utvikling og det satses mye på at man skal forberede lærerstudentene på den virkeligheten som møter dem ut i skolen. Denne virkeligheten er svært kompleks og inneholder mange utfordringer som gjør at lærerne må bruke all sin kompetanse og alle sine personlige egenskaper hver dag.

Vi er på jakt etter utdanningens resultat kvalitet, altså kvaliteten i utdanningen og kvaliteter ved nyutdannede lærere. De skal dekke skolens behov og oppfylle samfunnets normer. Det kan synes som utdanningen er moden for nye utfordringer på flere områder. Det gjelder rekruttering, gradsstruktur, styring av lærerutdanningene, yrkesretting og tilpasning til samfunnsendringene. Peder Haug (2008) sier blant annet at lærerutdanningen er lite basert på empiri. Han mener at det er behov for å forbedre kompetansen i planlegging, organisering, ledelse og kontroll.

Senter for fremragende lærerutdanning ved Universitetet i Oslo har publisert artikkelene: *FoU basert utdanning og og relasjonen til utdanningskvalitet i de integrerte lærerutdanningene”*. Der henvises det til forskning utført av Hammond (2006) og St.meld 11 når det skal beskrives hva som ofte reises som kritikk mot lærerutdanningen. De nevner at utdanningene mangler en klar, felles visjon, det er svært ulike læringssyn blant de som underviser. Pensum fremstår

som oppstykket og mangelfullt og det er tendenser til svak forståelse av hva som kjennetegner gode lærerutdanningsprogram og hvordan en helhetlig undervisning kan organiseres. Det er et stort gap mellom teori og praksis, koherensen er svak på alle nivåer og sist så viser det seg at det er svært ulike standarder for vurdering av egnethet for læreryrket.

Karen Jensen (2008) har sammenlignet lærere og andre profesjonsutdanninger på samme nivå om hvordan det arbeides for å utvikle og ajourføre praksis, og hun ser at lærere har en ganske langsom endringstakt i utvikling av eget yrke, og det kan jo henge sammen med muligheten for at lærerutdanningsinstitusjonene henger etter samfunnsutviklingen og kravene til profesjonsutøvelsen.

Allmennlærerutdanningen består av fem kompetanseområder:

Faglig kompetanse- at læreren har god faglig kunnskap, utover det eleven skal lære, kjenne til innhold i basisfagene, teorier og undervisningsmetoder.

Didaktisk kompetanse- kunne analysere læreplanene og reflektere over hvordan barn lærer.

Sosial kompetanse- kunne observere, lytte, forstå, respektere og samhandle med barn og voksne.

Endrings- og utviklingskompetanse - reflektere over egen praksis og utvikling, videreutdanne seg og være med på skolebasert utvikling.

Yrkesetisk kompetanse - ha innsikt i egne holdninger og verdier og kunne utøve dette i de felles verdiene og normene samfunnet vårt er bygget på.

Det er stor enighet i fagmiljøene om at dette representerer kjerneverdiene i utdanningen. Det som kanskje ikke henger sammen er profesjonsforståelsen på universitetene og profesjonsforståelsen ute i praksis. Det kan etter flere forskeres mening (Boyd et.al. 2008, Grossman et.al 2009) savnes en sammenheng nettopp mellom teori og praksisfeltet, og hva som definerer en god lærer, denne forståelsen må nedfelles i læreplanen for lærerutdanningen, hevder de. Kompetansebehovene i utøvelsen av yrket bør være styrende for universitetenes/ høyskolenes utdanningsinnhold.

Peder Haug oppsummerer forventningene til lærerutdanningen slik: ” *Utdanninga skal vere profesjonsretta, praksisorientert, handverksorientert, fagorientert, globalisert, internasjonalisert, framtidsretta og dagsaktuell og alt med høg kvalitet*” (Haug 2006 s. 53.)

Forventningene til utdanningsinstitusjonene er det altså ingen ting i veien med. Klarer utdanningsinstitusjonene å presentere forventningen ovenfor studentene og har de ambisjoner på studentenes vegne?

Det er flere som hevder at ambisjonene til studentene påvirker kvaliteten på utdanningen. I Studiebarometeret for 2015 har lærerstudenter ved Høyskolen i Oslo og Akershus blitt intervjuet om hvor mye tid de bruker på studier. Da viste det seg at studenter på 1.-5. trinn brukte 32 timer i uka og studenter som på 5.-10. trinn brukte 27,4 timer i uka. Astri Søggen (Utdanningssjef i Oslo kommune) stiller da det betimelige spørsmålet om det er riktige krav og forventninger fra utdanningsinstitusjonene til studentene og om de er høye nok? Hun mener også at dette henger sammen med den jobben disse lærerne vil gjøre ute i praksis, de vil videreføre de ”lave” forventningene og ambisjonene til egne elever. Dette forklarer også en del av ”praksisjokket” studentene opplever når de kommer ut i yrkespraksis hvor en arbeidstid på 45 timer i uka er forventningen fra myndighetene. (<http://www.khrono.no/samfunn>).

Å være lærer er som sagt en svært kompleks oppgave og lærernes hverdag har endret seg mye gjennom bare de to siste tiårene. Lærernes profesjon har siden 1980- tallet vært svært utsatt. Vi har fått nye styringsregimer i skolen, basert på samfunnsendringer både økonomisk, politisk og en globalisering av samfunnet i tillegg til en mer markedsorientert tenkning. Målstyring i skolen har medført at vi har forlatt det individuelle profesjonsbegrepet og nærmet oss det kollektive. Tillit og respekt som autonome kunnskapsbærere er svakere, kanskje i takt med utviklingen av velferdssamfunnet og den enorme veksten som har vært innefor personlig økonomi og handlefrihet. Fra ”borger til bruker”, hvor de individuelle behovene og ønskene overskygger det kollektive ansvaret for fellesskapets behov.

Har profesjonsutdanningen utviklet seg i takt eller utakt med de store samfunnsmessige endringene? Lærerutdanningen har gjennomgått fire reformer bare i løpet av de siste 20 årene. Utviklingen har gått fra en autonom tankegang til mer og mer detaljstyring fra statlig side. Lærerens profesjonskunnskap angis gjennom fem grunnleggende kompetanser: Faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse. (NOU 2003 s. 16). Norske myndigheter fikk dansk konsulent- hjelp til å analysere hva som gjør at elever lærer, da de skulle reformere lærerutdanningen i 2010. Det ble ikke funnet noe særlig nytt, Hattie, Nordahl og andre har tidligere bekreftet at det som har betydning er:

1. Lærerens evne til å skape gode relasjoner til elevene.
2. Lærerens evne til klar og tydelig ledelse av undervisningen.
3. At læreren mestrer kunsten å formidle fagstoffet på en klar og engasjerende måte.

Utfordringen for profesjonsutdanninger er overgangen fra praksisorientering til akademia og spesielt lærerutdanningen har problemer her, i følge Jens-Christian Smeby, fordi lærerprofesjonen sliter med å etablere et vitenskapelig kunnskapsgrunnlag.

Profesjonsutdanninger har basert seg på arbeidslivets kompetansebehov og lærerutdanningen i Norge er ikke spesialisert direkte inn mot dette. Rune Slagstad (2006) sier at det profesjonsspesifikke kunnskapsgrunnlaget må komme som et resultat av forskning på fagets egenart. Han mener at læreren henter sin identitet fra mest praksis og ikke så mye fra faget.

Utviklingen av lærerutdanningen skulle vært preget av samarbeid mellom staten og profesjonsorganisasjonene, men siden Utdanningsforbundet som organiserer aller flest lærere her i Norge er mest en arbeidstakerorganisasjon, blir ikke det typiske for profesjonen forsket spesifikt på og funnene spilt inn til myndighetene. Utfordrende er det også at kravene til lærernes profesjonskunnskap er så komplekse og overveldende, som tidligere nevnt skal utdanningen inneholde alle de fem kompetansene; faglig-, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk- og sosialkompetanse. Utdanningen skal avspeile samfunnets behov for etiske -, samfunnsmessige -, teoretiske - og praktiske kunnskapselementer i en helhetlig balanse. Det er summen av all kompetansene som er viktig og danner basisen for utøvelsen av læreryrket. Hvordan akademia skal møte dette behovet på en god måte er ikke så lett å svare på. Vanskeligere blir det også med hyppige omlegginger av lærerutdannelsen, uten at man tar seg nok tid til å evaluere den ordningen man allerede har. NOKUTs evalueringspanel vurderte i 2006 lærerutdanningen i Norge. De konkluderte med flere oppfølgingspunkter som innspill til videreutvikling av lærerutdanningen. Femårig utdanningsløp bør innføres (det er allerede vedtatt), innholdet skal være klart profesjonsorientert, det skal kvalitetssikres gjennom ulike styringsverktøy og kontrollsystemer og sist men ikke minst må pedagogikkfaget og den fagdidaktiske delen av fagene styrkes.

I avhandlingen "Can Teacher Education make a Difference?" konkluderer Nils Brouwer og Fred Korthagen (1992) med at nyutdannede lærere preges mer av sine første erfaringer på skolen, enn av lærerstudiet. De mener videre at utdanningen kan ha en betydning hvis studiet legger vekt på nærhet mellom teori og praksis og på det personlige engasjementet som vi

finner hos lærerstudentene. Dette understreker betydningen av veiledning av nyutdannede lærere. Som beskrevet er det en tøff overgang fra å være student til å utøve læreryrket med alt av ansvar dette innebærer og i møte med ambisjonsnivået til de som velger læreryrket kan det være vanskelig å finne en balanse mellom hva som er ønskelig og hva som er mulig. Allerede i 1975 beskrev Lortie starten på yrkeskarrieren som et spørsmål om ”synk eller svøm.” (*”Veiledning av nye lærere i skole og barnehage”* (2010) s. 9). Den globale tradisjonen i det postmoderne samfunnet er at vi skal lære hele livet, ikke bare i arbeidslivet, men på alle livets områder. Systematisk og planlagt oppfølging er derfor en viktig faktor for å utvikle yrkesutøvelsen i riktig retning.

Samtidig kan vi stille oss spørsmålet om det store faglige fokuset i dagens og fremtidens lærerutdanning er veien å gå? Nå er tre firedeler av lærerutdanningen viet fag og en firedel handler om de mer overordnede og gjennomgripende forholdene på skolen. Oppgavene som læreren har rundt klasseledelse, elevforståelse, kommunikasjon, psykologi og læringsteori skal behandles i løpet av den minste perioden i studiet. (Steffen Handal, leder i Utdanningsforbundet). Også ved NTNU i Trondheim deles denne bekymringen: ” *Vi er bekymret for svakere kompetanse hos grunnskolelærerkandidatene.* ” sier Hans P. Ulleberg. (Leder ved Institutt for pedagogikk og livslang læring.) Det er likevel viktig med god fagkunnskap, det er en trygghet læreren må ha for å mestre ”håndverket” yrket innebærer. Studier i klasserommet (Peder Haug, 2008) har påpekt verdien av å mestre ”håndverket” og at lærerne i tillegg må være gode fortellere, mestre en rekke ulike undervisningsmetoder, variere og improvisere.

Funnene fra foreløpig rapport fra Rambøll (2015) (Utført av Øyvind Næss Holm, Merete Helle, Håkon Kavli, Marita Grøtter Råholt, Katja Smith Ødegård): *”Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole”* viser at det spesielt er temaer som samarbeid med foresatte, klasseledelse og kollegasamarbeid de nyutdannede trenger støtte på og veiledning i; de ønsker hjelp til den praktiske utøvelsen av yrket. I Stortingsmelding 11 beskrives disse utfordringene slik at lærerrollen betinger solid kompetanse på mange områder, summen av kompetansene danner basisen for utøvelsen av læreryrket og denne kompetansen utvikles i løpet av grunnutdanningen, men må videreutvikles og fornyes gjennom hele yrkeslivet.(St.meld.11.s.15). Du er ikke ferdig utdannet når du avslutter studentlivet. For å være kompetent til å utføre arbeidet som lærer må man ha rett kompetanse; den består av kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger. I dette yrket formes den profesjonelle, autonome læreren gjennom hele karrieren.

Ola Erstad ved UiO mener at man med dette ” mister lærerrollen som allmenndanner, en som har et kritisk perspektiv og en bredere forståelse av samfunnet og skolen som en del av samfunnsutviklingen.”(Klassekampen 14.03.16.)

Kunnskapsdepartementet begrunner forslaget med at en masteroppgave som er ”profesjonsrettet og praksisnær” vil gi studentene muligheter til å fordype seg i problemstillinger tilknyttet praksis slik at sammenhengen mellom teori og praksis blir tydeligere og man tror også dette kan redusere ”praksissjokket”. I tillegg er det et uttalt ønske om å sammenligne seg med finsk skole, der har lærere utdanning på masternivå, resultatene på PISA er gode og lærernes status er høy og studiene svært populære. (Bjørn Haugstad, statssekretær, Dagbladet 06.11.14.)

Sintef påpeker i sin rapport om grunnskolelærerutdanningen (”Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen” (2015)Håkon Finne, Siri Mordal, Trine Marie Stene) at det ikke er store forskjeller fra siste rapport fra 2010, det er de samme tiltakene respondentene deres mener må til for å øke kvaliteten på opplæringen. De fem første dreier seg om å heve statusen, mer praksis, oppdatere lærerutdanningen på dagen skolehverdag, heve lønna og styrke samarbeidet mellom aktørene, de som utdanner, praksisskolene og kommunene som arbeidsgivere.

Det siste perspektivet på om utdanningen svikter, dreier seg om mentorene og veilederne ute på skolene. Det kan spørres om de er faglig oppdaterte og riktig skolerte med tanke på oppgaven de står ovenfor. Har skoleledere og mentorer oppdatert kunnskap på det de nyutdannede trenger støtte og veiledning i? Er kompetansen et resultat av den siste pedagogiske forskningen?

Universitetet tilbyr veilederutdanning, og hos TSN gallup, Audun Fladmoe og Thomas Karterud, 2012 (s. 68-)ser vi at under en tredel av de som veileder selv har formell veiledningskompetanse (litt høyere andel i Oslo- området). Det viser seg dessverre at det ikke er så mange skoleledere som prioriterer å sende ansatte på dette.

Veiledning defineres som ”En målrettet aktivitet der veilederen har et mer - ansvar for kvaliteten i samtaleforløpet. Veiledningen baserer seg på et avtaleforhold og kjennetegnes derfor både av struktur og progresjon.” (Løw, 2009, Rambøll s. 14.) Veiledningen har som hensikt å bidra til progresjon og utvikling hos den nyutdannede, gjennom støtte og innspill til

refleksjon. Veilederen skal hjelpe til med å gi trygghet i utprøving av lærerrollen, identifisere og bekrefte god praksis og gi nyutdannede økt mestring i yrkesutøvelsen.

Kari Smith og Marit Ulvik mener at veiledning av nyutdannede lærere bør få status som egen profesjon, fordi denne mentoreringen ses på som en forlengelse av lærerutdannelsen. I dette ligger krav til veileder/ mentor om en klart definert kunnskap som skal inngå i veiledningen, det skal være en systematisk del av utdannelsen. Og for å få til det mener de at veiledere bør sertifiseres, de må være autonome og ha sterk profesjonsetikk og de må ha et uegennyttig ønske om å tjene andre. De mener videre at dagens lærerutdanning ikke er dårlig, men at den må tilpasses samfunnsmessige endringer som blant annet innebærer at unge mennesker har mange muligheter. Noen velger flere utdanninger på høyt nivå, slik at vi har studenter som kanskje er i gang med sin andre eller tredje utdanning, samtidig som vi har studenter rett fra videregående opplæring.

4.2. Er det kommunen som arbeidsgiver som svikter?

Kommunen som skoleeier har ansvar for at elevene/ lærlingene får den opplæringen de har krav på. (Opplæringsloven §13-10). Kommunen skal påse at undervisningen som gis, skjer i tråd med gjeldende regler, planer og lovverk.

Det finnes flere styringsstrategier i offentlig sektor. Kommunestyret eller bystyret som det heter her, kan bestemme hva de ønsker å gjøre, for så å legge forholdene til rette slik at vedtaket kan realiseres. Det finnes ulike styringsmåter for å gjennomføre dette; det kan dreie seg om lovregulering, finansielle styringsmidler, styre gjennom informasjon, rapportering, ulike "kvalitetsmålinger" som kartlegging av elevenes kunnskaper og kvaliteten på læringsmiljøet eller evalueringsstyring. I følge Laudal er det tre instanser som har mandat til å skape politikk; det er staten, det sivile samfunnet og markedet. Kommunene er statens forlengede arm, men skal tilfredsstillе innbyggernes behov, det sivile, og svare på markedspolitiske utfordringer, spesielt i forhold til økonomi. Kommunal drift skal være bærekraftig og "lønnsom." Lønnsom på den måten at midlene skal disponeres til innbyggernes beste og de politiske føringene sier noe om hva man mener det er.

De siste tiårene har vært preget "av lag på lag med kommunereformer," hevder Kjell A. Rørvik (s.215). Dette mener han at kan ses på som et ekko av globaliserte idèstrømmer eller moter om man vil. Som en følge av dette sier Møller og og Fuglestad med flere, at det er en politisk endring i kommunesektoren, hvor det nå snakkes om "accountability" som innebærer

at ledere i offentlig sektor er ansvarlig for resultatene i motsetning til å være ansvarlige ledere eller som en konsekvens av lederskapet.

En mulig forklaring på manglende systematikk og forpliktelse rundt veiledningsarbeidet av de nyutdannede kan være at skoleeier ikke forstår eller har nok kunnskap om hvor viktig dette arbeidet er. Dette synspunktet kommer også blant annet frem i SINTEFs rapport fra 2005. (*Evaluering av veiledning for nyutdannede lærere*”.)

Veiledning defineres slik i Studieplan, Program for lærerutdanning ved NTNU: ” *Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger. Veiledning har ulike siktemål ut fra behov, krav og situasjon.* ” Det som er poenget med ordningen er å sørge for en god overgang fra utdanning til arbeidsliv, rekruttere og beholde og utvikle gode lærere, det er også et mål at ordningen skal bidra til organisasjonsutvikling. Nyutdannede lærere opplever et stort gap mellom det de har av egne ferdigheter og de kravene de opplever at arbeidslivet stiller. SINTEF (Dahl, T. med flere: ”*Hjelp til praksisspranget*”.) evaluerte ordningen ”Veiledning av nyutdannede lærere” i 2006, og informantene der mente at det de hadde vært gjennom bidro til forsterka evner til refleksjon over egen praksis, høyere bevissthet om hva som skaper et godt læringsmiljø, bedre tro på egne evner, høyere grad av mestring i møtet med elevene og at de opplevde å mestre egen arbeidssituasjon på en bedre måte.(St. mld.11 s. 92).

Politikerne som er valgt inn i bystyret er lekfolk som skal styre kommunen i en travel fireårs periode, som regel ut i fra lokalpolitiske interesser. De har nødvendigvis ikke den innsikten i den kompliserte hverdagen som nyutdannede møter og heller ingen styringsverktøy for å møte oppfølgingsbehovet. Staben er derfor nødt til å lede dette arbeidet med den forsknings – og erfaringsbaserte fagkunnskapen som er påkrevd. Det er viktig at det kommunale lederskapet delegerer og utfordrer medarbeiderne og fagorganisasjonene til medvirkning og medansvar i dette arbeidet.

Arendal Kommunes vedtatte arbeidsgiverpolitikk avspeiler engasjementet på dette området. ”*Arbeidsgiverstrategien skal bidra til å virkeliggjøre kommunens samfunnsoppdrag. Våre ansatte blir vist tillit og vet at gode resultater og utvikling ikke komme rav seg selv. Vi har forventninger til faglig utvikling, godt lederskap og et arbeidsmiljø preget av mangfold og arbeidsglede.*” Fra ord til handling er veien å gå videre. Som ansatt i Arendal kommune er du

blant annet forpliktet på dette: ” Å være lojal mot politiske og administrative beslutninger, lover og avtaler som gjelder i arbeidet. ”

Endrings- og utviklingsarbeid bør alltid være forankret politisk med forventninger om evaluering og tolkning av resultatene av arbeidet. Det bør settes av tid, ressurser, ansvarlige og gjennomføres systematisk, for at utvikling skal skje i organisasjonen og dermed en ønsket praksisendring. Å sette språk på erfaringer utgjør en mektig politisk kraft, i følge Gjert Langfeldt. (*’Ansvar og kvalitet, Strategier for styring i skolen’*, 2011).

Kommunen må ta beslutninger blant annet om hvor mye av systemarbeidet i skolen som skal delegeres til for eksempel rektor. Kommunale beslutninger medfører valg mellom ulike alternativer, der valgene innebærer en forpliktende handling, eller er det endelige utfallet av en prosess. Kommunen har altså en forpliktelse som skoleeier til å sørge for at veiledning skjer og ansvar for å følge med på hvordan det skjer. Torodd Strand (2007) stiller spørsmål ved om det er mulig med ledelse i offentlig sektor? Kan man da vente at de vedtatte endringene inntreffer?

Nyutdannede er en ressurs for kommunen. Ideelt er de faglig oppdaterte, representerer det siste av tanker og ideer innen pedagogisk og fagdidaktisk forskning og kan se organisasjonen med nye øyne. På den måten kan de bidra med nye ideer og innspill og dermed påvirke den kontinuerlige utviklingen som er ønskelig.

I de senere årene har kommunal forvaltning beveget seg fra new public management mot new public governance. Det innebærer et større fokus på internt samarbeid i organisasjonen for å løse problemer i fellesskap, med bedre kvalitet og høyere effektivitet som målsetting. (Morten Øgård). Er Arendal kommune i på høyden når det gjelder denne utviklingen? Allerede i 2006 ble boka: *’Hva nå, Arendal? En kommune i endring’* gitt ut. Der fremelskes det at kommunen er på ny og stødig kurs inn i fremtiden, som to- nivå kommune med myndige eller ”myndiggjorte” medarbeidere . Peter Senge siteres også her denne boka for å forklare den ”lærende organisasjon”; det må skje en overgang fra individuell læring til kollektiv læring, og læring må erfares, videreutvikles og deles. Først da kan kommunen ta neste sprang; fra læring til endring.(*Hva nå?* s. 26). Audun Offerdal mener at vi må ha et læringsperspektiv på iverksettelsesprosesser for å ivareta utvikling og kontinuitet. (Det komm. laboratorium). Han stiller også spørsmål om det skjer noe etter at politiske beslutninger er fattet. Forskning har vist (Pål Roland s.61) at de faktorene som er viktige for en vellykket implementering av kommunale vedtak er samarbeid mellom kommuner, universiteter og skoler. Det må starte

med kartlegging av de lokale behovene, oppfølging og evaluering. Kapasitet til å gjenkjenne eksterne krav om endring gir kommunene unike muligheter til utvikling. (Clark et.al.2005) .

Kultur er dypere i en organisasjon enn struktur, system og holdninger hos de ansatte. I en innovasjonskultur vil man alltid søke etter nye måter å gjøre ting på. Det blir en helt ny måte å tenke å være på. (Morten Øgård, forelesning , UiA,12.05.09)

4.3. Er det ledelsen ved den enkelte skole som svikter?

Det er utfordrende, mangfoldig, travelt og ansvarsfullt å være skoleleder. Jeg har selv vært skoleleder i 13 år og hverdagen er også dramatisk endret siden jeg begynte. Skolelederen er pedagogisk leder, økonomisk ansvarlig, har ansvar for alt utviklingsarbeid, implementering av nye planer, lover og forskrifter og man må som skoleleder ha mye kunnskap på mange områder, både pedagogisk, relasjonelt, forvaltningsmessig og i forhold til lovverket. Skoleutvikling og endringsarbeid må være forankret administrativt og politisk, men vilje til og ønske om endring må komme ”nedenfra” hos læreren, på den enkelte skole. Læreren er jo også leder, vant til å ha ansvar, ta beslutninger og være autonom i sin yrkesutøvelse. I skolehistorisk perspektiv har vi i Norge lange tradisjoner for denne selvstendige, frie måten å arbeide på, det er først de senere årene sterkere statlig styring og mindre lokal handlefrihet har preget oppvekstsektoren i sterk grad. Skolelederen må inspirere, motivere og lære opp kollegene til fellesansvar for endrings - og utviklingsarbeid. Ulike kulturer kan gjøre dette arbeidet vanskelig så samhandling er en forutsetning.

Som alle nivåene i dette arbeidet er også den enkelte skole en organisasjon, slik stat og kommune er det. En organisasjon kan beskrives slik: ” Et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål.” (Jacobsen og Torsvik, 2007 s. 13) Det er sosialt fordi det er mennesker i samhandling her og det er et system fordi det er avhengig av ressurser fra omgivelsene for å opprettholde virksomheten. Ressurser som i samarbeid, råvarer, kapital, arbeidskraft, kunder eller brukere. Siden vi kaller det ”bevisst konstruert” er det fordi vi har tro på at denne måten er den beste måten å løse oppgavene på. I skolen som organisasjon formes altså adferden av både formelle og uformelle elementer; mål og strategi på den ene siden og organisasjonskultur og maktforhold på den andre.

Ledelsen ved skolene står i et krysspess mellom statlige føringer, kommunale satsninger, økonomi, ansattes rettigheter og elevenes behov for godt læringsmiljø. Man er avhengig av

omgivelsene, men det er også usikkerhet i forhold til blant annet politiske vinder eller ”moter.”

Foreldregruppa er også ofte svært engasjert, spesielt opptatt av rettighetene og ikke fullt så fokusert på pliktene man har som foresatte til å samarbeide med skolen om elevens beste. Men foreldrene vil alltid det beste for barna sine, og derfor er det viktig at skolen har tillit og legitimitet blant barn og foresatte.

Skoleledere har en sentral rolle når noe nytt skal innføres. Nå er ikke veiledning av nyutdannede noe nytt, men det målretta, systematiske arbeidet, forpliktelsen, samarbeidet mellom kommunalt - og universitet/høyskole nivå er helt avhengig av at skoleledelsen prioriterer dette. I mange tilfeller har det tidligere vært slik at utviklingsarbeid og innsatsområder på den enkelte skole har vært styrt mer av skoleledelsens personlige interesser enn statlige føringer og kommunale behov. Arbeidet med satsningen må forankres i personalgruppa i samarbeid med tillitsmannsapparatet. All implementering, praksisendring, krever kunnskap og trygghet, det er gjennomgående i alt utviklingsarbeid. En analyse av hvilket behov det er for kunnskap på enheten, hva vi trenger, og hvordan vi kan omsette denne kunnskapen til praksis er avhengig av et tett samspill. Vi må hele tiden arbeide for å få gode rutiner som kan lette arbeidet i hverdagen, jobbe smart. Forventninger og støtte må avklares, vi må sette oss klare milepæler, avklare posisjoner og status hos de involverte. Hvem som skal være i hvilken posisjon er viktig å vite for alle. Det tar tid å endre måten vi jobber og tenker på. En balanse mellom mål og energi gir motivasjon, mener Andy Hargreaves (2008) og at gode systemer for oppfølging er nødvendig. Alt utviklingsarbeid krever klare planer med oppgaver og ansvar. Det hevdes ofte at skolen er ”en løst kobla organisasjon” slik at elevfokus og autonomi kan komme i veien. Noen opplever også utviklingsarbeidet som en trussel mot det trygge og bestående i organisasjonen, mens andre igjen ser på dette som en god anledning til kulturutvikling. De uformelle lederne kan også være utfordrende for ledelsen i utviklingsarbeidet. Det å rokke ved det etablerte setter mange følelser i sving, blant annet det primitive synspunktet: ”Hvorfor skal de ha det bedre enn oss, når vi begynte?”

Gjert Langfeldt er mer opptatt av endringen som har vært i rektorrollen. Det går et skille mellom realpolitikk og ideologi, tidligere var mye av arbeidet ideologisk motivert gjennom at man hadde tro på at man gjennom rollen kunne være en viktig samfunnsaktør, nå er denne troen erstattet av et mer realpolitisk syn preget av det som oppleves som statlige forventninger

til rollen gjennom økte kompetansekrav og en formalisert rektorutdanning. Tidligere var rektor ”først blant likemenn”, nå ligger det mer en formalisert, spesialisert ledelsesutdanning som et uuttalt krav bak. Som rektor er man tydeligere, har mer ansvar og det er store forventninger til rektor som leder og sjef. Det er rektors ansvar å gjøre de strategiske prioriteringene. Som jeg var inne på i innledningen; det er vanskelig å velge mellom alle de viktige oppgavene og den daglige driften, elevenes behov vil ofte gå foran behovet til nyutdannede for veiledning og oppfølging, hvis ikke det er sterke kommunale føringer og kanskje disse føringene må ledsages av intensiver for å få en ønsket praksisendring på området. Det er ingen strategier som blir virkelighet hvis ressursene mangler.

Skolelederen har ledelsesansvar, her definert som: ” *en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammene organisasjonen gir*” (Jorunn Møller, 2006 s.30). På den måten kan makt utøves i organisasjonen hvis man har tillit og rektor kan også bruke denne posisjonen til å utøve god skoleledelse og velge mellom alle de mulige og umulige oppgavene som skolelederen skal løse. Her kan prioritering og forankring av (profesjonell) veiledning legges inn som en del av skolens utviklingsprogram, i følge Ulvik og Smith (2010). De mener at alle lærere må motta veiledning i det første året i yrket og at denne ordningen har i seg et potensialet til å bli en fruktbar måte å utvikle skolen på og dermed øke kvaliteten på undervisningen som gis.

Som det kommer frem av Figur 3 (s.46 f.f.”Svarene sett i fire perspektiver.”) forsøker jeg der å operasjonalisere mine tre problemstillinger inn i fire perspektiver for å gå dypere inn i materien, hva er det som svikter?

Hva i utdanningen er det som svikter? Dette ser jeg på i sammenheng med kunnskapsrubrikken, hva er det respondentene har sagt om den totale kompetansen de kommer med? Hva er de fornøyde med og hva mener de er nødvendig å videreutvikle?

Når det er spørsmål om human resource perspektivet, så har det en sterk sammenheng med hvordan veiledningen og oppfølgingen er organisert, hvordan de nyutdannede blir møtt og fulgt opp og kvaliteten på det oppfølgingsarbeidet som gjøres.

Jeg ser videre på sammenhengen mellom kommune/ skole/skoleleder og organisasjonskultur, det er interessant å studere forbindelsen mellom politikken som føres i vår kommune og å

stille spørsmål ved om vi virkelig har normer og et felles verdigrunnlag som er formulert i AGS (se s.25) eller om det bare er fine ord?

5.Hva kan forklare utfordringene som de nyutdannede står ovenfor?

De nyutdannede står ovenfor store utfordringer i overgangen fra student til arbeidstaker. Flere kartlegginger og min casestudie bekrefter dette. Det dreier seg om kunnskap og trygghet, sammenhengen mellom teori og praksis, relasjonelle utfordringer på mange plan, klasseledelse, gode didaktiske verktøy og kunnskap om nyere pedagogisk forskning. Lærerjobben er svært kompleks og utfordrende, det er ikke mulig å forberede seg på alt som man vil møte, derfor er de nettopp avhengige av oppfølging, positive tilbakemeldinger og støtte i begynnelsen av arbeidsforholdet. En annen stor utfordring er at de nyutdannede ofte ansettes sist, og da er det kanskje ikke lenger rom for den fleksibiliteten som hadde vært ønskelig i forhold til fag, timeplan og øvrige arbeidsoppgaver.

En lærerutdanning skal inneholde mange emner; faglig fordypning, didaktisk og metodisk forståelse, psykologisk innsikt, relasjonelt mot, forståelse og anvendelse av lovverk, opplæringsplaner og forskrifter. I tillegg skal studentene også kunne noe om arbeidslivet som sådan og være forberedt på overgangen mellom det frie og trygge studentlivet og de kravene og forventningene som møter dem i yrkeslivet. Det er komplekse krav og en utdanning kan aldri fullt ut forberede lærerstudentene på det som møter dem i praksis.

Kulturen på den enkelte arbeidsplassen kan være vanskelig å forstå og den kan også stenge for videre utvikling hos den enkelte og organisasjonen som helhet. Kollegene forventer at de får en kollega som kan sine ting og det er lett å overvurdere hva den nye egentlig mestrer. Vi forteller jo ingen om det vi ikke får til, vi lærer oss bare strategier for at det ikke skal synes så godt og hvordan vi kan overleve i dette.

De politiske vedtakene følges ofte ikke opp av ressurser som gjør det mulig å gjennomføre de gode intensjonene. Skoleeier bør kanskje være tydeligere på hvordan de ønsker at skolene skal prioritere i havet av uløste oppgaver for at det for eksempel kan bli en god, felles veiledningspraksis på alle skolene i kommunen.

5.1. Presentasjon av funnene

Spørsmål 1 i intervjuguiden (Vedlegg 1) dreier seg om hva respondentene lærte om grunnleggende ferdigheter i lærerstudiet. Både i teori og i praksisperiodene. Grunnleggende ferdigheter defineres slik: ” Noen grunnleggende ferdigheter er nødvendig for læring og

utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv. I KL06 er disse definert som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig, og bruke digitale verktøy.”(Utdanningsdirektoratet). I lærerplanen (LK06) er de grunnleggende ferdighetene beskrevet i hvert fag og ferdighetene er integrert i kompetansemålene for faget. De grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for utvikling av fagkompetanse. Det vil si at eleven må beherske de grunnleggende ferdighetene for å nå kompetansemålene i fagene etter 2., 4. og 7. trinn.

Spørsmål 2 dreier seg om hvordan klasseledelse ble ivaretatt i lærerutdanningen. Med klasseledelse forstås det at et godt læringsmiljø er en forutsetning for læring og det er en rettighet alle elever har. Kun gjennom god ledelse av elevenes faglig og sosiale utvikling skjer dette. En positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen . (Jfr. Thomas Nordahl). Det er viktig med klare regler og god struktur i klasserommet. Å skape en god læringskultur gjennom gode læringsfellesskap er nødvendig og viktig, samtidig som læreren kommuniserer forventninger til eleven og motiverer for læring.

Spørsmål 3 handler om samarbeidet med foresatte, skole/hjem samarbeid og hvordan det ble behandlet i utdanningen du har gjennomført. En viktig faktor for elevenes læring og trivsel er tett samarbeid mellom skolen og hjemmet. Det er også avgjørende for realiseringen av de felles oppgavene vi har. Som det står i lovverket ”Foreldre har hovedansvaret for oppdragelsen. Skolen skal bistå.” To begrep brukes litt om hverandre. Det ene er foreldreinvolvering som dreier seg om foreldrenes aktivitet og engasjement, kommunikasjon med skolen for å støtte opp om barnas læring. Det omfatter også foresattes holdninger, tanker og meninger om den opplæringen som gis og deres involvering hvis problemer oppstår. På den andre siden har vi foreldresamarbeid som er et videre begrep og innebærer at det er et mer likeverdig forhold mellom hjem og skole. Tiltak som går ut på å øke foreldresamarbeidet går gjerne ut på å ta et felles ansvar for barnets beste og opprette et konstruktivt og gjensidig forpliktende samarbeid rundt barnets læring og utvikling. Samarbeidet bærer preg av felles mål, forpliktelse og medvirkning. (Nordahl 2007.) Skolen gir informasjon til hjemmet og foresatte gir skolen nødvendig informasjon om elevens liv. Skolen er den profesjonelle aktøren i samarbeidet og dette er en integrert del av skolens arbeid og aktivitet.

Spørsmål fire dreier seg om realfag som nasjonal satsning. Norsk skole har scoret svakt på internasjonale undersøkelser om elevenes kunnskapsnivå i realfagene; matematikk og naturfag. Det har derfor vært politiske føringer for en nasjonal satsning på disse fagene gjennom økt kompetanse blant lærerne, flere timer i fagene for elevene og klare

kompetansemål i opplæringen. Den nye nasjonale realfagsstrategien som gjelder for perioden 2015-2019 retter seg mot barnehager og grunnskoler. De siste seks årene har satsningen rettet seg mot ungdomstrinnet og overgangen til videregående opplæring. Kommuner kan søke Utdanningsdirektoratet om midler til arbeidet med å være en realfagskommune. Da vil det gjennom tre semestre følge penger med til å oppnevne en ressursperson for å støtte opp om og utvikle læringsmiljøet i matematikk og realfag ved kommunens skoler og barnehager. Fra og med høsten 2015 er Arendal blitt en realfagskommune.

Spørsmål fem i intervjuguiden dreier seg om i hvilken grad ”Vurdering for læring” ble ivaretatt i lærerutdanningen. Den nasjonale satsningen på dette området har pågått fra 2010. Norsk og internasjonal forskning viser at skolens vurderingspraksis har stor betydning for elevenes læringsutbytte. Det er fire faktorer som er viktige i dette arbeidet; for det første at eleven forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Nummer to er at elevene må få tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet de utfører. Den tredje faktoren er at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og sist, men ikke minst at elevene skal involveres i eget læringsarbeid gjennom selv å vurdere dette og egen utvikling.

Spørsmål seks i intervjuene dreier seg om hvordan dette med kollegasamarbeid ble ivaretatt i utdannelsen. Måten man arbeider på i skolen er fundamentert på teamarbeid og tett samhandling med andre pedagoger og fagarbeidere. I den generelle delen av læreplanen påpekes det at opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det innebærer: ” God allmenndanning viser korleis utviklinga av dugleik, innsikt og kunnskap er noko av det mest fantastiske menneske har lært å gjere saman- historisk og globalt”.

(Udir.no/læreplanen/generell del, Det allmenndanna menneske). For at eleven skal nå disse målene er det viktig og nødvendig med samarbeid mellom de voksne rundt barna og at de også er bevisste at de er rollemodeller. Tett kollegasamarbeid er en del av det som definerer læreryrket som en profesjon og lærerne som profesjonelle. Dette er et tema som har vært svært sentralt i de siste årenes lønnsoppgjør og i forhandlingene rundt lærernes arbeidstid. Formålet med å ”binde” mer tid til tilstedeværelse på skolen er jo nettopp å legge tilrette for tid til samarbeid og felles refleksjon mellom lærerne. Kompetanseheving, organisasjonsutvikling og langtidspanlegging er nødvendige faktorer for at elevenes læringsutbytte skal bli størst mulig.

Så til spørsmål syv. Der ønsker jeg å få vite noe om hvordan lokalt læreplan arbeid og læreplanarbeid ble behandlet i utdanningen. I 2006 fikk vi ny læreplan i skolen, den generelle

delen var som tidligere (fra læreplanen i 1997, L97), men i fagplanene er det konkretisert kunnskapsmål etter årstrinn 2,4,7 og 10. Skolene må så sette seg ned og arbeide lokalt med å bryte kompetansemålene ned til de enkelte trinn og legge planer for den undervisningen som skal finne sted der. Arbeidet med læreplanen kan ses i sammenheng med vurdering for læring, og det vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen, men her tar jeg respondentenes svar hver for seg. Ansvar for dette arbeidet med læreplanene er tredelt; skoleeier, skolens ledelse og undervisningspersonalet har hver for seg og sammen et ansvar her. Læreplandokumentene er på en måte lærernes "arbeidsavtale" med myndighetene, det er vår "stillingsbeskrivelse og mandat" i forhold til samfunnsoppdraget vi har fått. Gjennomgangen av dette temaet beskriver respondentene på denne måten:

I spørsmål åtte er jeg opptatt av hvordan dette temaet "Tilpasset opplæring" er blitt ivaretatt i utdanningen. Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har, den er nedfelt i Opplæringslovens § 1-3-: "Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten." Prinsippet om tilpasset opplæring gjelder innenfor den ordinære opplæringen og innenfor spesialundervisningen. Opplæringen skal skje innenfor fellesskapet, men tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte elev. Det skal alltid sikres at eleven får best mulig resultat av opplæringen gjennom ulike måter å organisere på, forskjellige pedagogiske tilnæringsmåter, vurdering, konkretisering og variasjon. " *Tilpasset opplæring er forankret i prinsippet om fellesskolen, som inkluderende opplæring og likeverdsprinsippet.* " (Veilederen Spesialundervisning, Utdanningsdirektoratet, s.1).

Spørsmål ni handler om verdier og elevsyn og hvordan det ble gjennomgått og vektlagt i utdannelsen, både teoretisk og i praksisperiodene. Det kan dreie seg om ulike elevgrupper, elever med forskjellige behov, adferdsvansker eller ulike problemer som påvirker relasjonene mellom elevene og de voksne og eleven i mellom og dermed også læringsmiljøet i klassen. Som profesjonell skal pedagogene behandle alle elever med respekt og ta vare på integriteten til den enkelte. Forskningen til blant annet Thomas Nordahl (2010) har vist at den gode læringen er fundamentert på relasjonen lærer/elev. Vårt menneskesyn og verdigrunnlag påvirker yrkesutøvelsen. Utdanningsforbundet tok endelig tak i dette og utviklet lærernes etiske plattform i 2012. (Se vedlegg 3.) " *Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.* " Slik avsluttes plakaten, med et slags opprop, en forpliktelse.

Spørsmål ti er det siste jeg har brukt en skalert score på i tillegg til den informasjonen respondentene gir med ord. Der har jeg spurt om hvilken oppfølging disse nyutdannede har fått på skolene som de arbeider på. Kunnskapsdepartementet sendte høsten 2010 ut retningslinjer for veiledning av nyutdannede og veilederne. Kommunene fikk ansvaret for å implementere gode rutiner for veiledning av nyutdannede og skolering av veiledere. Intensjonsavtalen fra 2009 (se vedlegg 2.) Samarbeidet mellom de nyutdannede, veiledere, skoleledelsen og kommuner/fylkeskommuner skal bidra til at yrkesstarten blir roligere og mer profesjonell, at den ikke er preget av strategien ”synk eller svøm” og at elevene får god opplæring på grunn av tett veiledning og oppfølging av den nyutdannede læreren og ikke på tross av det ledelsen på ulike nivåer gjør. I Arendal kommune sender både kommunens administrasjon og Utdanningsforbundet ut informasjon om Mentor A. Det er et velorganisert tilbud fra Universitetet i Agder om oppfølging og veiledning av nyutdannede. Intensjonen er at veileder (mentor) og veisøker (nyutdannet) skal delta på opplæring, erfaringsutveksling og faglig påfyll på universitetet to til tre ganger i semesteret det første arbeidsåret.

Meningsfortettet presentasjon av funnene på de ulike spørsmålene (fig 2):

Spørsmål	R1	R2	R3	R4	R5
1.Hvordan ble Grunnleggende Ferdigheter ivaretatt?	Ble dunka inn. Henger litt i.	Variierende etter foreleser.	Jeg har gode opplegg.	Ligger i ryggmargen.	Jeg forsto hva det var når jeg fikk jobb.
2.Hvordan ble klasseledelse ivaretatt?	Mye teori.	Mye teorier, lite du kunne bruke.	Hva gjør en når det er vanskelig?	Konflikt mellom universitet og praksis.	Vi hadde det i praksis.
3.Hvordan ble samarbeid med hjemmet ivaretatt?	Der kunne de forbedret seg.	Hva har jeg egentlig lov til? Hvordan ta opp kjipe ting?	Høy puls på utviklingssamtaler!	Hel dag med Thomas Nordahl. Den var god.	Bruker kolleger mer enn boka til T.N.
4.Hvordan ble realfag ivaretatt?	Jeg føler vi ikke hadde veldig mye om det.	Det kan jo være de som tok matte hadde mye om det.	Jeg hørte ikke noe om det før jeg kom hit!	Det ble ivaretatt. Det gjelder bare å huske de tipsa vi fikk.	Vi har hatt et samarbeid med universitetet her på skolen.
5.Hvordan ble Vurdering for læring Ivaretatt?	Det hadde vi masse om! Satsningsområdene.	Ikke alle praksislærerne som hadde fokus på det.	Fikk case. Det har vært nyttig.	Det er fremovermeldinga som er viktig.	Fikk mange tips på kurs nå i

					høst.
6.Hvordan ble Kollegasamarbeid Ivaretatt?	God trening i studentgrupper. Øve seg på å jobbe i team.	Både vellykkede sammensetninger, og noen dårlige.	Da er det igjen teori, men ikke praksis.	Har lært litt om å forholde oss til forskjellige mennesketyper.	Bare godta at man har forskjellige meninger og sånn.
7.Hvordan ble Læreplanarbeid Ivaretatt?	Veldig overfladisk. Det er noe jeg virkelig savner.	Vi hadde mye om læreplanen, men lite om hvordan man lager egne.	Mye om LK06, ikke så mye om de man lager selv.	Ikke godt ivaretatt, det var om læreplaner gjennom historien.	Vi må velge, der må jeg støtte meg på kolleger.
8. Hvordan ble Tilpasset opplæring Ivaretatt?	Fint at alle har rett, men hvordan skal man få tid til det?	Vi fikk beskjed om å variere, da traff du alle en eller annen gang.	Det skulle vært tilpassa bedre, et daglig dilemma.	Ingenting om elever med spesielle behov.	Det var helst å tilpasse til svake elever.
9.Hvordan ble verdier og elevsyn Ivaretatt?	Elevsyn snakket vi om, men i forhold til en mobbesaker, jeg har ingen verktøy!	Det ble fokusert litt på i ped.	Fokus på et positivt elevsyn.	Vi hadde om etikk.	Det var ikke nok, du må lære deg det når du opplever det.
10.Hvordan har skolen fulgt deg opp?	Veldig godt. Jeg har mentor og møte en gang i uka. Vært på mentorsamlingen.	Jeg har fått mentor! Som jeg er veldig fornøyd med.	Jeg er en del av mentor A prosjektet nå.	Svært dårlig! Jeg måtte lære alt selv.	Hva skal jeg spør om? Hvor skal du begynne?
11.Avslutning:	Skulle ønske det hadde vært mer praksis i utdanninga.	Jeg har kanskje lyst til å gjøre noe annet.	Vi spilte inn at pedagogikkfaget var det minst pedagogiske vi hadde.	Vi hadde mest glede av lærere som hadde vært lærere selv.	Du får ikke forberedt noen fullt ut på det som møter deg i skolen.

Spørsmål	R6	R7	R8	R9	R10
1.Hvordan ble Grunnleggende Ferdigheter Ivaretatt?	Mye snakk og lite praksis.	Det går fint.	Ingen inngående kunnskap.	Systematisk og bra.	Gjennomsyret ikke periodene.
2.Hvordan ble Klasseledelse	I gruppearbeid lærte jeg mange	Lærte veldig mye i	Må bruke sunn	Du er ikke forberedt, ferdig	Jobba mye med det i

Ivaretatt?	ting.	praksis.	fornuft.	utlært.	praksis, fikk testa det ut.
3.Hvordan ble samarbeid med hjemmet ivaretatt?	Tilnærmet lik null.	Hadde noen caser. Diskuterte med venninne.	Veldig teoretisk perspektiv .	Vi skulle hatt mye mer praksis på det.	Jeg fikk være med, tilfeldig. Det var alfa og omega.
4.Hvordan ble realfag ivaretatt?	Det var ikke noen del av min lærerutdanning.	Det var en satsning, og vi måtte ha tyngde på det.	Veldig god nytte av det.	Mange satt med den følelsen: Hvorfor lærer vi det her?	Det var ikke noe spesielt fokus.
5.Hvordan ble vurdering For læring Ivaretatt?	Vi hadde vel litt.	Det snakka vi en del om. De la vekt på det.	Innom det, litt uklart, en sånn geleklump .	Det ble jo tatt veldig på alvor.	I pedagogikken, summativ og formativ vurdering.
6.Hvordan ble kollegasamarbeid Ivaretatt?	Vi hadde det i praksis, men da var det fokus på oppgaven.	Det var faktisk ganske fremmed for meg.	Jeg lærer aller mest av kollegene mine.	Det var litt caser. Og vi så litt i praksis.	Det ble bra ivaretatt, vi ble tvung til å jobbe i grupper.
7.Hvordan ble Læreplanarbeid Ivaretatt?	Nei, ingen verdens ting!	Jeg lagde min egen, klipte og limte og brukte veldig lang tid.	I didaktikken ble dette tatt opp.	Ekkel følelse, har jeg lært mye om det?	En av de tinga vi savna å jobbe med.
8.Hvordan ble Tilpasset Opplæring Ivaretatt?	Vi visste vi skulle tilby det, det urealistiske omfanget...	Det ble snakka mye om det i ped.	Vi hadde mye om tpo, man er bevisst på hva de har rett på.	Det ble godt ivaretatt.	Jeg synes det er krevende, et stort spenn.
9.Hvordan ble Verdier og Elevsyn Ivaretatt?	Vi snakka om hvordan man skal forholde seg til folk.	Det tror jeg nesten ikke vi har snakka om.	Vi var igjennom teori og diskuterte dette.	Vi hadde litt fokus på det å være profesjonell. Se eleven med nye øyne hver dag.	Det har vi hatt en del om. Pedagogisk plattform.
10.Hvordan har skolen fulgt deg opp?	Hun ene på teamet kunne være mentor, men hun ville ikke.	Tilbud om mentor det første året.	Jeg har hatt en veileder som har fulgt meg opp.	De har spurt om jeg trenger oppfølging.	Rektor- men det var en god intensjon altså!
11.Avslutning	Det er liksom bare det at det er et ledd som	Skulle gjerne hatt litt mer om	Jeg kjenner litt på det,	Jeg kjenner litt på den utilstrekkelighete	Kanskje jeg tar en bachelor i

mangler der, mellom universitet og jobben.	hva som er viktig, hva du må passe på..	å aldri bli ferdig på en måte.	n.	noe anna, men så kanskje jeg kommer tilbake til yrket.
--	---	--------------------------------	----	--

Spørsmål	R11	R12
1.Hvorda ble Grunnleggende Ferdigheter Ivaretatt?	Data lærte vi ikke.	Det ble snakka om.
2.Hvorda ble Klasseledelse Ivaretatt?	I pedagogikk og i praksis. Mye svada.	Mye teori, men de kunne ikke vise det i praksis.
3.Hvordan ble Samarbeid med Hjemmet Ivaretatt?	Vi fikk høre at det var viktig.	Det meste har jeg lært i jobben.
4.Hvordan ble Realfag Ivaretatt?	Ikke vært borte i det.	Ikke noe tema i matematikk.
5.Hvordan ble Vurdering for Læring Ivaretatt?	Veldig lite!	Det har jeg måttet sette meg inn i selv.
6.Hvordan ble Kollegasamarbeid Ivaretatt?	Det var ikke like lett å samarbeide med alle. Det er sånn det er.	Vi har hatt litt om relasjonsbygging i ped.
7.Hvordan ble Læreplanarbeid ivaretatt	Skulle gjerne gått mer i dybden.	Vi hadde mye om læreplaner, men ikke lokale.
8.Hvordan ble Tilpasset opplæring Ivaretatt?	Vi tok det opp. Hva gjør vi?	Det er veldig vanskelig å få til i praksis.
9.Hvordan ble Verdier og Elevsyn Ivaretatt?	Ikke hatt mye om sosial kompetanse.	Har hatt om det, elever i vanskelige livssituasjoner.
10.Hvordan har Skolen fulgt deg opp?	Jeg har blitt tilbudt sånn mentorordning som aldri har blitt satt i gang.	Mentoren har vært nyttig, gikk på Mentor A.
11.Avslutning	Hvordan være	Kommer til å

en arbeidstaker?	fortsette i yrket. Det er på grunn av elevene.
------------------	---

De fire siste spørsmålene i intervjuguiden dreier seg om de nyutdannede synes det har vært fokus på veiledning av gruppa (nyutdannede med veiledningsrett) som de tilhører i Arendal kommune. Har kommunen samlet de nyutdannede for å følge de opp felles med veiledning og erfaringsutveksling? Det andre spørsmålet her dreier seg om hva slags støtte de har opplevd å få på arbeidsplassen, det tredje spørsmålet handler om hva de eventuelt savner i denne overgangen mellom studier og yrkespraksis og hva som mangler eller er til stede for at respondentene ønsker å fortsette i yrket videre. Jeg har avsluttet alle intervjuene med å spørre om respondentene vil si noe avslutningsvis, eventuelt utdype noe av det de har fortalt tidligere og med et så åpent spørsmål opplevde jeg mange fine, åpenhjertige samtaler.

Også her velger jeg å sitere respondentene på de meningsbærende svarene innenfor hvert spørsmål. Først noe om i hvilken grad de har opplevd at Arendal kommune har hatt en felles systematikk rundt dette veiledningsarbeidet:

R1: "Det var jeg som kom med dette og det virket ikke som de (skolens ledelse, min anm.) hadde tenkt på det. Først så sa de egentlig nei, men så skjønnte de at det var litt mer forpliktende med universitetet og sånn." R2: "Jeg har vært med på ett møte, her fikk jeg etter hvert tilbud om Mentor A samling, men så ble det fullt eller noe sånn, men jeg har ikke hatt noen mentor her, og det synes jeg er litt synd." R3: "Jeg har veiledningstime annenhver uke. Ut over det vet jeg ikke så mye." R4: "Jeg synes det har vært bra. Vi ble jo invitert til Eureka (kommunens kurscenter, min anm.) og det var veldig bra. Der har kommunen gjort en god jobb." R5: "Nei, jeg vet det er et fokus for at de jobber med det her og at de har fått pålegg om å gjøre det." R6: "Jeg fikk beskjed fra lærerskolen at jeg hadde krav på det. Det var en av de tingene jeg sa etter at jeg ble ansatt. Hvem skal være veilederen min? Da sa de at jeg bare kunne velge en veileder selv og det gjorde jeg og fant en som sa ja." R7: "Vi hadde samlinger da, jeg fikk tilbud om mentor. Hun er engelsklærer og hjelper meg. Også med masse andre ting enn faget!" R8: "Jeg kan bare snakke for meg og jeg føler ikke at jeg har fått noen spesiell veiledning." R9: "Jeg sa at nå står jeg helt fast og må ha litt hjelp av deg igjen og hun støttet meg av god vilje, ville være der for meg." R10: "Vi har ikke faste møter, det som er litt negativt er at hun studerer ved siden av, ikke at det er negativt, men da er hun her bare tre dager i uka. Og da skal hun samarbeide med andre og jeg med mine og det er ikke så lett å få

tid til det.” R11: ”Nei, ikke bortsett fra at den mentorordningen gjelder vel for hele kommunen, tror jeg. Og at nyutdanna får en time mindre i uka, og det gjelder vel flere kommuner det?” R12: ”Jeg har mentor og møte med ham en gang i uka, så er vi på mentorsamling, har vært på to. Det er matnyttig, ikke minst å møte andre i samme situasjon og de som har samme hjertesukk. Samme erfaring.”

Konklusjonen på oppfølgingen mine respondenter i Arendal har fått er at den er litt tilfeldig, ikke særlig målrettet, den dreier seg om å finne seg til rette og har ikke noe spesielt fokus på faglig utvikling eller å bruke de nyutdannede som ressurs inn i organisasjonen.

Neste spørsmål handler om hva slags støtte respondentene har opplevd å få på arbeidsplassen sin:

R 1: ”Veldig god støtte i kollegiet! Hjelpsomme, en finner jo de en spør om og om igjen, men det betyr ikke at det er noe galt med noen av de andre.” R2: ”Jeg opplever en positiv støttende holdning på skolen. Fantastisk å ha sånne folk rundt seg da! De sier liksom i fra. Jeg slipper å gå og lure på ting.” R3: ”Jeg har fått den støtten jeg har trengt. Dette er en veldig fin plass å jobbe.” R4: ”Jeg følte meg litt alene..jeg jeg følte på det at man kunne.., noen kunne hatt litt mer forståelse og ikke bli oppgitt med en gang; ”og vet du ikke det!?”..sånne ting.” R5: ”Jeg har fått ekstremt mye hjelp da med de tinga jeg har trengt hjelp til.” R6: ”..jeg har fått mye støtte på det å være kontaktlærer, fordi jeg var det fra første dag...., så jeg føler jeg har fått alt jeg trenger. Og de har vært veldig gode på å spørre meg åssen jeg har det og om det går greit...” R6: ”Mye støtte fra kolleger, jeg er jo en som spør og graver om ting og jeg får mye støtte...” R7: ”Ledelsen er veldig ok i forhold til at de tar deg godt i mot når du kommer og de er jo veldig nærme og det synes jeg er bra, for de setter jo terskelen litt ned for å ta kontakt med de.” R8: ”Gode kolleger, godt samarbeid er det mest viktige. Og at man blir satt pris på av kolleger og ledelsen og at man får riktig informasjon til riktig tid.” R9: ”Jeg synes alle er veldig støttende, jeg kan gå til rektor å snakke om klasseledelse og lesing, det er bare å komme inn og spørre, døra er åpen....Lurer jeg på hvor noe ligger hen er de alltid så blide; ”Ja, det skal jeg vise deg. Ikke noe problem!””

R10: ”Jeg har opplevd god støtte fra ledelsen og teamet. Men at det kanskje ikke er kjempeorganisert, hvis du skjønner?” R11: ”Veldig positivt. Det tar tid, ikke alle har det, men er positive. ”De prøver å dempe meg litt” ”Vi gjør det ikke sånn her, bare vent til du får unger så vil du nok..””, litt sånn. Sosialisere oss inn i en ukultur.”

Kollegene er positive og velvillige til å hjelpe. Ledelsen bidrar med godt humør og åpen dør, men det ser ut som om tiden ikke strekker til for noen til å gi den oppfølging og veiledning som er nødvendig, rent utenfor det praktiske og den daglige ”driften”. De føler heller ikke at egne og nye ideer blir anerkjent.

Tredje spørsmål i denne litt ustrukturerte delen av intervjuene, omhandler temaer som hva de nyutdannede har savnet ved overgangen til yrkespraksis. Slik er svarene her:

R1: ”Fikk sjokkstart i forhold til hva jeg trodde jeg skulle få. Både kontaktlærer og første klasse aleine! Jeg savner jo det om ikke det er to klasser, bør det være to lærere på hvert trinn så en har noen å samarbeide med, om elevene også, det er ikke bare jeg som kan oppfatte ting og tolke det vi ser, det savner jeg.” R2: ”Mye man tenker som man kunne lært mer om. Jeg tenker mest på dette med vurdering for læring og undervisvurdering. R4: ”Jeg har savnet en mer passelig mentor som kunne hjulpet meg med elevsamarbeid, hvor jeg skulle finne ting, mest praktiske ting i starten. Det tok mye tid og energi.” R5: ”Adferdsvansker hadde vi minimalt om. Veldig lite fokus på alt vi kan møte og vi møter jo alt og det var veldig lite fokus på ulike diagnoser...vi savnet det.” R6: ”Jeg savner at vi hadde vært flere folk....Vi får beskjed på fredag at det kommer nye (elever)på mandag. Mye av sånne ting som jeg synes har vært vanskelig da....Jeg hadde ikke fått det med meg! At det plutselig kunne dukke opp noen som ikke kunne språket i det hele tatt!” R7: ”Og vi skulle gjerne hatt mye mer praksis, med mange flere spesifikke oppgaver også på det her med kollega- og foreldresamarbeid og de tinga du møter hele tida i hverdagen.” R8: ”Nei, jeg føler vi er på rett vei. Savner faggrupper, det er jo mye som blir spist opp av møter og sånn da, mer systematisk arbeid ...” R9: ”Men jeg kjenner at det som kan være med på å slite en ut er de fryktelig lause rammene på hva jobben din egentlig er.” R10: ”Jeg synes at lærerutdannelsen kunne vært mer retta mot det å være lærer. Didaktikk!” R11: ”Ikke noe bortsett fra det at universitetet har en liten vei å gå i forhold til det å få det enda mer praksisnært.” R12: ”Det er jo fort gjort at jeg bare tar en avgjørelse. Hvilke andre måter er det å løse sånne ting på? Det savner jeg litt. Og det å få tilbakemeldinger og elevs fortellinger om meg, men det er jo ikke alltid reelt det heller.”

Det er klart at sammenhengen mellom teori og praksis ikke var tydelig gjennom studiet, og at som nyutdannede klarer heller ikke lærerne å bruke den teoretiske kunnskapen de har med seg, de overveldende kravene på alle felt i yrkespraksis står i veien for å se at man faktisk har redskaper man kan ta i bruk.

Når vi ser på respondentenes svar gjennom min fortolkningsramme (perspektiver) er det flere ting jeg kan trekke frem i spørsmålet om det er utdanningen som svikter. Respondentene savner en klarere sammenheng mellom teori og praksis, slik at dette ikke blir to uavhengige løp i utdanningen. De savner mer didaktikk i fagene, mer om skole- hjem samarbeid og erfaring i dette, klasseledelse og elever med ulike behov er utfordrende, de trenger mer opplæring i kollegasamarbeid og de synes at dette med ulike diagnoser og tilrettelegging må tas bedre opp, både i forhold til tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Det andre perspektivet mitt er om kommunen som arbeidsgiver svikter. Her trekker respondentene frem det litt tilfeldige i veiledningsarbeidet, at de som nyutdannede må gjøre arbeidsgiver oppmerksom på hvilke rettigheter de har, (som de kanskje ikke visste om selv en gang), at de måtte velge mentorer selv, at møter ikke var faste, at det ikke virker som kommunen eller arbeidsplassen har en felles strategi, plan, systematikk og holdning til dette arbeidet. Det kommer tydelig frem at innholdet i veiledningen ikke er organisert eller har klare mål og progresjon.

Det tredje perspektivet er om den enkelte skole/ rektor svikter de nyutdannede. Her forteller respondentene at nesten alle sammen har blitt tatt godt i mot av skolens ledelse, kollegene er snille og villige til å hjelpe og støtte i oppstarten, men det nevnes også litt om utålmodighet og at den nyutdannede må komme fort på plass i rollen og raskt finne seg til rette innenfor enhetens organisasjonskultur. Det er mye god vilje, inkludering og høflig mottagelse, men som en informant sa ”Hva skal jeg spørre om?” (R10). Der veiledning/ mentorordning ikke ser ut til å være en del av skolens integrerte kultur svikter vi fort i møtet med de nyutdannede. Veiledningens hensikt som en forlengelse av utdannelsen fullføres ikke og det er svært uheldig.

5.2. Hva mener de at manglet i utdannelsen?

Respondentene gir uttrykk for at de savner mer praksis. Det er i møtet mellom elever, kolleger og foresatte den tryggheten man får gjennom fagkunnskap og erfaring er nødvendig å ha og det blir tydelig hvis man ikke behersker det. De uttrykker utrygghet rundt rollen om ansvarlig kontaktlærer når de føler at det er så mye de skal beherske og ha kontroll over. Som en sier:” Det å bli kontaktlærer med en gang, det å være kontaktlærer får du ikke noe praksis i...man har jo nesten mer enn nok med bare undervisningen, men så er det alt rundt.” (R5). Flere gir uttrykk for at de savner erfaring om sammenhengen mellom teori og praksis, at den delen av

utdannelsen som foregår på universitetet er helt løsrevet fra den delen av utdannelsen som foregår ute i praksis.

Det er i praksis den relasjonelle kompetansen praktiseres, enten det er i samarbeid med øvingslæreren, andre studenter i forholdet til eleven studentene møter. Og det er i disse møtene man virkelig kan føle seg utilstrekkelig som lærer. De jeg intervjuet savner kunnskap om og erfaring i relasjonsbygging og opplæring innenfor for eksempel adferdsproblematikk blant elevene. Dette er virkeligheten som møter alle lærere i alle klasserom hver dag. Nå kan vi jo spørre hvorfor det er slik, har ikke skolens innhold utviklet seg i takt med elevenes behov? Eller skyldes det rett og slett det som flere av mine respondenter uttrykker; det er ikke plass til alt som bør være med i lærerutdanningen.

Samarbeidet går som regel bra, sier en annen, men” det er jo ikke alle man har like god kjemi med, og det kunne de forberedt oss på.” Hva skal man gjøre når samarbeidet ikke fungerer mellom eleven og læreren, læreren og foresatte eller mellom kolleger på arbeidsplassen? Mye av dette læres selvsagt gjennom erfaring, men flere gir uttrykk for at de gjerne skulle visst mer om dette og hvor man kan få hjelp og støtte hvis slike situasjoner oppstår. Som nyutdannet har du kanskje bare et vikariat, det er ikke så lett å gå til rektor da og si at du ikke mestrer samarbeidet med den eller den. Respondentene uttrykker at de er fornøyde med lærere som bruker ”caser” for refleksjon og diskusjon, det er mye støtte i å ha tenkt og snakket om mulige scenarioer før man står ansikt il ansikt med det selv, også om man da det skjer, har utviklet en helt annen måte å håndtere situasjonen på enn ved den teoretiske tilnærmingen.

En annen savner en kurspakke med nyere pedagogikk, hun mener at lærerutdanningen fortsatt bare henger fast i Piaget og for eksempel legger altfor lite vekt på nyere norsk pedagogisk forskning. Det gjøres mye spennende pedagogisk forskning i Norge på områder som hva det er som fremmer læring, gode metoder i begynneropplæringen, strategier for å håndtere elever med ulike utfordringer, læreren som klasseleder, organisasjonsutvikling og så videre. Er dette en viktig del av lærerutdanningen i teori eller praksis?

Det er flere som nevner at de både i teori og praksis savner mer opplæring i klasseledelse, noe både Thomas Nordahl og Peder Haug også er opptatt av hvor viktig er. Det å kunne skape et godt læringsmiljø i gruppa er en forutsetning for å føle at man mestrer jobben og kan nå noen av de målene man setter seg. Læringsmiljøet er det totale miljøet i klassen, på skolen, og omfatter kvaliteten på opplæringen, den faglige standarden, elevenes sosiale ferdigheter, tilpasset opplæring, variert og engasjerende undervisning, inkludering, respekt og toleranse i

gruppa og at læreren klarer å etablere den strukturen, de reglene som må til for at dette skal fungere. Nyutdannede lærere gis de samme oppgavene som lærere som har mange års praksis, og det er krevende og omfattende å forholde seg til alle disse forventningene. Forventninger om elevens faglige prestasjoner som måles gjennom kartleggingsprøver, nasjonale prøver, brukerundersøkelser og andre måleverktøy. Det er forventninger om at du også tar ansvaret for at de trives på skolen, er motiverte og får utnyttet sine muligheter sosialt og faglig.

KS lønnsstatistikk har gjort beregninger som viser at omtrent en tredel av lærerne i offentlige skole slutter i løpet av de første fem årene. Årsakene til det er svært sammensatte, men Brandmo, Tivic og Elstad påpeker at faktorene hovedsakelig handler om relasjonelle forhold. (Rambøll s. 6). Som lærer har man en utsatt posisjon i samfunnet. Det er lett å føle forventningspresset som overveldende og arbeidsbelastningen som stor og intens, krevende og følelsesmessig belastende. De relasjonene man får med elever og foreldre kan av og til være vanskelig å håndtere og det er ofte uklare skiller mellom hva du "tar med deg hjem" og hva du klarer å forholde deg profesjonelt til og bare tenke på mens du er på jobb. Man kommer i kontakt med mennesker i ulike livssituasjoner og forholdet kan bli tett og nært spesielt i vanskelige livssituasjoner. "Profesjonell grensesetting" graden av tilgjengelighet, kommunikasjonen rundt hva du som lærer kan bidra med og hvor grensene går, kunsten å finne den fine balansen, det er svært vanskelig, spesielt for nyutdannede.

Respondentene har lært lite om læreplanarbeid og dermed lite om vurderingsarbeid. Astrid Birgitte Eggen mener at vurderingsarbeid er en vesentlig del av skoleutviklingsarbeidet og nærmest en forutsetning for å drive dette arbeidet videre. Noen gir uttrykk for at de kan lite om satsningen "Vurdering for læring", de kan ikke nok om læreplanarbeidet og dermed er det vanskelig å sette opp vurderingskriterier og kunnskapsmål som de kan veilede og vurdere elevene ut i fra. Spesifikke, konkrete og oppnåelige mål for undervisningen må til for at elevene blir motiverte og at læreren kan vurdere effekten av opplæringen som gis.

Læreplanen LK06 forutsetter at den enkelte skole/lærer lager en lokal opplæringsplan med kompetansemål brutt ned på hvert trinn og tilpasset den enkelte elev. Flere av respondentene sier at dette har vært vanskelig. De forteller at de har hatt mye om læreplanene i historisk perspektiv, men hvordan de skal legge opp undervisningen for enkeltelevne med utgangspunkt i LK06, det har de hatt minimalt om i utdannelsen. Det studentene har øvd på er å planlegge timene i praksisperiodene for der å ha klare, konkrete læringsmål for arbeidet i den økta, men arbeid med periodeplaner og årsplaner har de ikke noe trening eller erfaring i.

En av respondentene forteller også at hun heller ikke fikk hjelp til dette arbeidet av kollegaer på skolen hvor hun arbeider, det var jo ”deres egne planer” og dermed ikke noe man delte. Læreplanarbeidet er et viktig verktøy for systematisk, målrettet og god opplæring. Det er en forutsetning for vurderingsarbeidet vi skal utføre, vurdering for læring. For hvordan skal læreren klare å lede elevens læring uten mål og uten evaluering av hva eleven har kunnskap om?

Opplæring i skole/ hjemsamarbeid sier mange at de savner. Det er godt med kunnskap om relasjonsbygging og hvordan man for eksempel takler når ting blir vanskelig. Respondentene oppgir at hvis de fikk være med på foreldremøter og konferansetimer (utviklingssamtaler), så var det helt tilfeldig og ikke noen del av den planfestede opplæringen de skulle i gjennom. Det er synd, for her legges grunnlaget for samarbeidet med hjemmet rundt enkelteleven, kommunikasjonen og tillitsforholdet bygges i disse møtene. Resultatene av opplæringen og den enkelte elevs utvikling er avhengig av dette samarbeidet. Det samarbeides gjennom informasjon, samtaler og at foresatte opplever medvirkning i forhold til det som skjer på skolen. Når respondentene sier de savner dette i utdannelsen, er det et viktig signal om noe vi bør være spesielt opptatt av i veiledningen og oppfølgingen av de nyutdannede.

Opplæring rundt elever som har ulike diagnoser, lærevansker og behov for spesiell tilrettelegging og oppfølging er et savn. Respondentene forteller at de har lært lite om dette, selv i praksisperiodene har de stort sett ikke arbeidet med spørsmål rundt disse elevene som sikkert har sittet i klasserommet. For som en sier: ”..man får jo veldig mye praksis i å undervise, men det er jo veldig mye mer av lærerjobben som man ikke får øvd på.” Studentene har ikke lært noe om hvordan de skal skrive individuelle opplæringsplaner. Flere sier at dette nok er tema for de som fordyper seg i spesialpedagogikk, men alle lærere treffer disse elevene og har ansvar for oppfølgingen slik at det bør ligge en opplæring om dette i allmennlærerutdanningen.

5.3. Analyse av funnene

Så hva er det vi ser i respondentenes svar? Det er fire perspektiver som er talende for det jeg vil ha frem. Det første perspektivet ser på om det er noe galt med kunnskapen de har fått i utdanningen. Flere respondenter sier at det er vanskelig å se sammenhengen mellom teori og praksis, at det ble mye teori, mye ”svada”, noe som indikerer at de ikke visste hva de skulle bruke teorien til. De klarer ikke å bruke den teorien de har med seg fra universitetet ute i praksis. Årsakene til det kan være flere. En mulig forklaring kan være at den hektiske,

komplekse hverdagen hvor du som lærer står i krysspress mellom å være faglig formidler, ”psykolog” for elever og foresatte, ansvarlig for sosial og faglig fremgang for elevene og samtidig skal du ha et tett samarbeid med kollegene gjør at du ikke har tid, overskudd eller anledning til å se og reflektere over hvordan teori og praksis henger sammen. En annen forklaring kan være at det rett og slett er for lite øvelse i studiepraksis på hvordan virkeligheten faktisk er, at disse periodene blir så ”kunstige” at ønsket læring og utvikling ikke skjer.

Noen har også stilt spørsmål ved lærernes faglige kunnskapsnivå, er det høyt nok og relevant? Det mener jeg det er, det som hovedsakelig mangler på dette området er hvordan de skal lære elevene å lære, den didaktiske delen av faget, opplæringen i ulike læringsstrategier, læreplanarbeidet, undervisningsmetoder, praktiske råd og tips m.m. ser ut til å være mangelfull.

Det andre perspektivet handler om de nyutdannede, nytilsatte som ressurser inn i organisasjonen; blir de hørt og sett, har de innflytelse og blir den ferske kompetansen benyttet inn i skolens utviklingsarbeid? Av mine tolv respondenter er det kun to som har blitt utfordret til noe mer enn bare å overleve starten: ”*Jeg er en pådriver for å få til ting.*” (R8). Denne respondenter forteller at hun blir utfordret av ledelsen til å bidra inn i kollegiet med sin allsidige kompetanse og brennende engasjement for blant annet ”Ungdomstrinn i utvikling”.(Nasjonal satsning fra Utdanningsdirektoratet, se udir.no/) hvor hun er ressurslærer på skolen. Den andre respondenter forteller at hun veldig raskt fikk ansvar for ny virksomhet i ”mottaksskole” ved enheten. ”*Det er jo veldig givende, også på en helt annen måte enn å være vanlig lærer. Så hvis jeg skal svare på hvordan jeg har det akkurat nå, er det å få lov til å gjøre en forskjell i samfunnet og betydningen av å bety noe for noen som har hatt det veldig tøft og gi noen en struktur i en veldig kaotisk hverdag å lære de norsk, det gir meg spesielt mye på mange plan.*”(R7). De ti andre forteller om hjelp og støtte fra ledelsen, veileder og kolleger slik at de skal få til jobben sin, praktisk og pedagogisk, men ikke at deres ferske fagkompetanse eller pedagogiske synsvinkler er gjenstand for interesse eller diskusjon.

Det tredje perspektivet handler om hva respondentene har erfart rundt dette med om oppfølging og veiledning av nyutdannede er en villet politikk fra kommunens side og at veiledningsarbeidet er politisk forankret, har klare mål og høy kvalitet. Her sies det blant annet: ”*Jeg har aldri blitt fulgt opp og vet ikke om det finnes noe i Arendal kommune.*” (R10). Ingen av respondentene har noen følelse av at Arendal kommune har noen felles

strategi på dette området, selv om en forteller om disse møtene som var for to år siden som noe veldig bra. Flere sier at de selv måtte gjøre skolens ledelse oppmerksom på rettighetene de hadde om veileder og nedsatt undervisningstid og om innholdet i veiledningen sier de at det ikke er noe systematisk, målrettet veiledning, men at det tas opp aktuelle utfordringer og at de får hjelp til planlegging av det videre arbeidet.

Det fjerde og siste perspektivet handler om organisasjonskulturen både på skolen og i kommunen som en mulig forklaring på den avstanden det er mellom lovverket, gode intensjoner og praksis. Her sier en av respondentene : ”Så både kolleger og ledelse har tatt meg veldig godt i mot.” (R7). Som nyutdannet blir du tatt godt i mot, du får hjelp og støtte til det praktiske og den daglige skoledriften. Hvis ting er utfordrende og vanskelig, er det derimot vanskeligere å få den hjelpen og støtten man trenger.

5.4. Respondentenes svar gruppert etter mine fire perspektiver.

Her er svarene sett i forhold til mine fire perspektiver på hva respondentene møter ute i yrkespraksis. Rad en handler om hva slags kunnskap de har fått i utdanningen. Neste rad handler om human resource perspektivet; hvordan de har opplevd samarbeidet og det å bli verdsatt og få bidra til utviklingsarbeid på enheten. Den tredje kategorien handler om i hvilken grad de opplever at Arendal kommune har en bestemt og villet politikk rundt veiledningsarbeidet. Det fjerde perspektivet er om respondentene har merket noen form for organisasjonskultur i forhold til den støtte og veiledning de har fått.

Figur 3: Svarene sett i fire perspektiver:

Kunnskap	Human resource	Politikk	Organisasjonskultur
R1:Praksis bør inneholde foreldresamarbeid. Det var mye prat, men jeg har fått de riktige begrepene. Burde vært mer Praksisnært.	R1:Team er fantastisk! Hadde ikke overlevd første året uten. Det Er viktig å bruke Kollegene. Å planlegge!	R1: Gjelder ikke Mentorordningen for Hele kommunen?	R1: Jeg har hatt mye nytte av mentor og teamet.
R2:Data lærte vi ikke. Mye bokteori, men de kunne ikke si det i praksis. De kunne hatt med litt rekvisita i undervisningen, slik	R2: Opplever positiv greie her på skolen sånn generelt.	R2: Jeg har veiledning hver uke, utover det vet jeg ikke så mye.	R2: Positiv støttende holdning på skolen.

<p>at vi husket det. De står og forteller om mye lurt, men de bruker jo ingenting av det selv.</p> <p>R3: Det er to helt forskjellige ting å lese Om det og være med på det i praksis.</p> <p>R4: Veldig lite fokus På vurdering og det Er noe av det jeg Har brukt veldig mye tid på å sette meg inn i.</p> <p>R5: Det er jo veldig mye Foreldresamarbeid, og Jeg synes det er vanskelig Å vite, hvordan gjør jeg Dette?</p> <p>R6: Det ble lagt mye vekt På lese- og skrive- Opplæringen i norsk. Det kunne vært Vanskeligere matte. Vi snakka mye om TPO Men jeg synes det er Langt mellom teori og Praksis.</p> <p>R7: Men det var et sånt Veldig teoretisk Perspektiv. Vi fikk Egentlig ikke noe Praksis på det [foreldresamarbeid]- så jobba vi ingenting med Læreplanen. Det er En forskjell på tpo og lop??</p>	<p>R3: Vi har hatt litt om relasjonsbygging i ped.</p> <p>R4: Så det er alltid noen jeg kan spørre om hjelp. Fin plass å jobbe.</p> <p>R5: Ja, så skal du få et forhold til kollegene,...elevene gir meg mye, ja kollegene også.</p> <p>R6: De har fulgt meg greit opp. Så har jeg jo lært meg allerede å sette pris på feriene. Jeg merker at jeg trenger de nå da.</p> <p>R7: Jeg har hatt en veileder som har fulgt meg opp, så har jeg jobba i et team som jeg har kunnet bruke veldig aktivt.</p>	<p>R3: Det var jeg som kom med dette[at jeg skulle ha veileder] og det virket ikke som de hadde tenkt på det.</p> <p>R4: Gikk ikke på mentor A. Vi ble jo invitert til Eureka, der har kommunen gjort en god jobb.</p> <p>R5: Jeg har savnet en mer passelig mentor. Jeg har vært med på ett møte.</p> <p>R6: Jeg har aldri vært på sånt mentormøte enda. –de har fått pålegg om å gjøre det.</p> <p>R7: Nei, det har jeg ikke noe inntrykk av [at Arendal kommune har en plan]. Jeg fikk beskjed fra lærerskolen om at jeg hadde krav på det.</p>	<p>R3: De har hele tida villet mitt beste. Skulle gjerne hatt flere å samarbeide med. Til jul har vi noe sammen. Man står litt på bar bakke når jeg bare skal finne på ting selv.</p> <p>R4: Jeg trives med elever og kolleger.</p> <p>R5: Jeg følte meg litt alene. Det er veldig forskjellig hvordan folk er, noen er veldig støttende og spør hvordan du har det og sånn og noen er ikke.</p> <p>R6: Så har jeg to fantastiske kolleger da, som jeg bare kan spørre om alt. Jeg har kommet i en klasse som er strevsom i følge mine kolleger.</p> <p>R7: Så både kolleger og ledelse har tatt meg veldig godt i mot. Jeg føler de følger meg veldig opp.</p>
---	--	--	---

<p>R8: Men jeg ser jo det At det er ikke de Lærerne som har jobba i mange år ferdig utlært på heller. [VFL]. Har jeg lært noe om Lærerplanen?</p>	<p>R8: Vi hadde samlinger da.[på skolen].Jeg fikk tilbud om mentor, hun er engelsklærer og hjelper meg med mye mer enn faget. Jeg ønsker at en arbeidsplass skal dekke noe av mitt behov for faglig påfyll.</p>	<p>R8: Tilbud om mentorordning er en god ting, men det bør ikke være øverste sjef. Akkurat nå ser man jo tendensen om å nærme seg en ny læreplan,..ja, man er i bevegelse.</p>	<p>R8: Jeg fikk god oppfølging på trinnet. Nå er jeg så heldig å ha fått ansvar for mye, da kommer jeg inn i ting og føler meg tryggere. Samtidig som jeg er en pådriver for å få til ting. Men for å si det sånn, det var ikke noen annen veileder enn den jeg oppsøkte selv.</p>
<p>R9: Det er praksis Jeg har lært av. Tilnærmet lik null Om foreldre-samarbeid. - man er ikke Født med den Kunnskapen.</p>	<p>R9:Det er ikke noe godt samarbeid mellom UiA og nyutdanna lærere.</p>	<p>R9: Jeg kan bare snakke for meg selv, jeg føler ikke at jeg får noen spesiell veiledning.</p>	<p>R9: - og snek meg rundt og fikk spurt, men etter hvert ble jeg jo litt mer kjent, og da gikk det bra. Jeg har ikke blitt dårlig tatt i mot, det er ikke det jeg mener, men jeg har ikke mentor eller veileder.</p>
<p>R10: Teoridelen synes Jeg, vi lærte så mye Annerledes enn det vi Lærte i praksis. Vi lærte Hva ordet betyr, ikke Hvordan du skulle gjøre det.</p>	<p>R10: Kollegasamarbeid, det hadde man ikke i lærerutdanninga.</p>	<p>R10: Har aldri blitt fulgt opp, vet ikke om det finnes noe i Arendal kommune.</p>	<p>R10: For det første ble jeg overlatt til meg selv, jeg måtte lære alt selv, altså koder og sånn som man har på skolen. Gode kolleger og godt samarbeid er det viktigste. De burde hatt en sånn, at de viser deg rundt på skolen.</p>
<p>R11: Jeg føler at klasse-Ledelse er vanskelig å Lære bort teoretisk, Det er sånn man må oppleve. Skulle gjerne hatt Litt mer om hva som er viktig.</p>	<p>R11: Vi har ikke faste møter, det som er litt negativt er at hun studerer ved siden av. Jeg lurte på hvor ligger alle ting, hva heter kollegene og elevene?</p>	<p>R11: Jeg er en del av Mentor A veileder prosjektet, det ble vi med på i fjor, da hadde jeg allerede jobbet her et år. Tror det er litt ulik praksis og at større skoler har litt mer system.</p>	<p>R11: Jeg synes alle er veldig støttende, jeg kan gå til rektor og snakke om klasseledelse og lesing og det er alltid bare å komme inn og spørre, døra er åpen.</p>

R12: Det er utfordringer som en absolutt ikke er forberedt på! Vurdering følte jeg var godt.	R12: Hvordan være en arbeidstaker? For eksempel jeg skulle levere en sykemelding, jeg har jo aldri sett en før. Opplæring på sånne praktiske ting.	R12. Jeg har mentor og møte med ham en gang i uka, så er vi mentorsamling. Oppfølginga er jo også forskjellig på skolene.	R12: De andre spiller heldigvis meg god! Så min kollega han hjelper meg og vi støtter hverandre. De tar seg de ekstra fem minuttene. Det tar tid, ikke alle har det, men er positive.

Mitt første perspektiv er å spørre om utdanningen forberedte studentene på jobben de skulle utføre og om de ble forberedt på overgangen. Jeg er interessert i å gå litt mer i dybden på om hva respondentene konkret trenger støtte på for å videreutvikle seg som gode, profesjonelle lærere, hva vil vi at de skal være/bli?

Jeg har sett etter hva respondentene synes de har fått god kunnskap om og hva de synes de har fått mangelfull kunnskap om. Det er spesielt fem områder som kommer frem. Det første som kommer klart frem er at den faglige kunnskapen i utdanningen er god, det som mangler i fagene er det didaktiske perspektivet, altså hvordan studentene skal lære dette bort til elevene i skolen. Her uttrykker respondentene savn etter å se en tydelig sammenheng mellom den teoretiske opplæringen og praksis. Det andre de uttrykker er at de savner mer kunnskap om og trening i klasseledelse. Her hadde de hatt behov for å lære mer om relasjonskompetanse, adferdsvansker elevene kan ha, ulike diagnoser, hvordan å være en tydelig leder, metodiske tips og flere sier også her at de ikke klarer å se sammenhengen mellom teori og praksis. De klarer ikke å omsette teoretisk kunnskap til praktisk handling. Punkt tre som savnes i utdanningen er mer kunnskap om - og øvelse i skole- hjem samarbeid. Respondentene ønsker at det i praksisperiodene både skal legges inn utviklingssamtaler og foreldremøter som de må delta på. Ute i jobb vil de nyutdannede stå foran utfordringer og krav om at de skal fungere på lik linje med lærere som har mange års praksis og erfaring. De nyutdannede forteller at de følte seg usikre og ukomfortable i rollen og de følte de hadde veldig stort ansvar for elevens læring og utvikling og for å skape den gode relasjonen også til foresatte. Det femte aspektet som de opplevde som mangelfullt, i noen tilfeller fraværende var arbeidet med læreplanene. De fortalte at det var god opplæring i den historiske tilnærmingen til læreplanene i norsk skole, men arbeidet med den konkrete LK06 og å bryte opp kompetansemålene i konkrete

læringsmål for elevene etter års - trinn eller perioder, det hadde de ikke fått noen opplæring i, eller i beste fall veldig mangelfull.

Når det gjelder mentorordning og veiledning kommer det frem at oppfølgingen er litt tilfeldig og vilkårlig. Ingen av informantene forteller om veiledning med klare læringsmål, progresjon og evaluering. Selv av informanter på samme skole er oppfølgingen helt ulik. Det er slik at de nyutdannede selv ikke kan se hva slags oppfølgingsbehov de har, det har de verken tid, overskudd til eller kunnskap om når de kommer ut og skal mestre sin første, krevende jobb. Så når skolene da ber de finne sin egen veileder, bare spørre ved behov, si i fra hvis de trenger hjelp kan det for bli slik som R10 uttrykker det: ”Men hva skal du spørre om? Hvor skal du begynne?” Ja, hva skal du ta tak i, i havet av alt du lurer på, all den informasjonen du må forholde deg til og det nye livet du må lære deg.

Flere forteller at de selv må gjøre skolen oppmerksom på at de som nyutdannede har rettigheter i forhold til veiledning, oppfølging og redusert undervisningstid. Skolene har ikke noen systematikk i dette arbeidet, det prioriteres ikke og veiledning (eller å heve kompetansen hos de ansatte i veiledning) er ikke noen del av en plan på enhetene, verken i forhold til å ta vare på, rekruttere og beholde nye lærere eller bruke kunnskapen de har som en ressurs inn mot skoleutvikling og endret praksis. Tvert i mot, det kan se ut som om skolene ikke anerkjenner de nyutdannedes kompetanse, men ser helst at de får noen flere år på baken før det blir ansett at de har noe å bidra med. Da er det nettopp fare for at det skjer som en gir uttrykk for: ”Du sosialiseres inn i en ukultur”. Skolene klarer rett og slett ikke å utnytte potensialet hos de nyutdannede som viktige bidragsytere på arbeidsplassen og det kan henge sammen med frykt, at de oppleves som en trussel mot det etablerte, en trussel mot kulturen på arbeidsplassen og at vi alle har en iboende redsel for å bli ”avslørt”. At det vi gjør, måten vi gjør det på og standarden rett og slett ikke er god nok. Det er heller ingen satsning på å utdanne veiledere som skolene skal bruke i dette arbeidet, det er tilfeldig hvem som får oppgaven, avhengig av hva som passer praktisk og økonomisk. Flere diskuterer om hva som er best; en veileder på teamet, en annen på skolen eller en utenfra. Respondentene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at en som kjenner både klassen, arbeidssituasjonen og den nyutdannede også som nær kollega gir den beste støtten. En sier: ”Jeg har savnet en mer passelig mentor da, en som kunne hjulpet meg med elevsamarbeid, hvor jeg skulle finne ting, mest praktiske ting i starten, det tok mye tid og energi.”(R5)

Et par respondenter forteller om rektor som veileder og de ulike dilemmaene en der kan havne i. Som nytilsatt har du kanskje bare et vikariat og da er det ikke lett å ta opp kritikkverdige forhold med rektor. Rektor har ofte en avstand til livet i klasserommet også, slik at å drøfte de praktiske utfordringene i hverdagen ikke er så lett. Som en sier: ”Det var ikke komfortabelt å diskutere alle ting med rektor da.” (R8). En annen setter slike ord på det: ”Rektor han tok meg inn og prata om vær og vind.” (R10).

De aller fleste opplever å ha fått god støtte av ledelsen og kolleger ved skolene, de fleste har også fått veiledere/ mentorer som de er veldig fornøyde med. Det er en positiv innstilling til nye kolleger og en vennlig innstilling til å hjelpe de til rette i kollegiet. Ti av informantene sier at de har blitt godt fulgt opp på skolene de arbeider ved, selv om det ikke alltid er noen systematikk og progresjon i innholdet i den veiledningen som utføres, møtehyppigheten er variabel og det er relativt få fra vår kommune som deltar på Mentor A tilbudet fra Universitetet i Agder.

Respondentene mine uttrykker et sterkt ønske om mer praksis og en tydeliggjøring av sammenhengen mellom teori og praksis. Er det for stor avstand mellom universitetet (akademia) og det mer ”leke” fagmiljøet ute på praksisskolene? Mangler universitetet innblikk i de utfordringene som preger hverdagene ute i skolen? Er egentlig ansatte i skolen interessert i hva forskningen på ulike områder kan lære oss? Basert på mine funn kan det se slik ut. Avstanden mellom teori og praksis er uoverkommelig for studentene, de evner ikke å omsette den teoretiske kunnskapen de har fått til praksis. De er overveldet av det de kaller ”lite aktuell teori” som de får innblikk i på universitetet og det behovet for kompetanse som de opplever ute i yrkeslivet. Dette uttrykker nettopp spenningsforholdet i at en profesjonsutdanning på den ene siden skal være en del av akademia og på den andre siden ha tett forbindelse med praksisfeltet, samt det sørgelige faktum at man ikke tar seg tid til å evaluere endringene i utdanningsløpet for lærere, før man innfører nye reformer og endrer både innhold og organisering av lærernes profesjonsutdanning.

Respondentene sier at kulturen på den enkelte arbeidsplassen er inkluderende, men ikke alltid integrerende. Det kan også være motsatt; ”Integrert inn i en ukultur” (R). Andy Hargreaves mener at det handlingsrommet de nyutdannede får, avhenger av hvordan kulturen på den skolen de er på fungerer. Yrkesstarten kan fungere som en konfrontasjon mellom det den nye bærer med seg og det arbeidsplassen representerer. Rachel Jakhelln sier at det er lang tradisjon internasjonalt på å studere overgangen til yrkespraksis for nyutdannede lærere, men

her i Norden har vi bare holdt på med dette de siste ti årene. Hun mener at overgangen sett i et organisasjonsperspektiv er viktig. Vi lærer ikke ensomt, individuelt og alene lenger, men i samarbeid og fellesskap, - det er en kontekstavhengig prosess.

Det som videre kommer til uttrykk er at respondentene har liten tid til å reflektere over egen praksis og enda mindre tid og anledning til å gjøre det sammen med sine travle kolleger. Av mine tolv respondenter er det to som har fått mer ansvar på skolen de jobber ved, slik at skolen på den måten tar i bruk den kompetansen den nyutdannede sitter på. Det kan synes som, det viser seg også fra annen forskning, at denne kompetansen kanskje føles truende, de nyutdannede har sterk teoretisk fagkunnskap, mens lærere som har vært i skolen en tid er sterkest på erfaringsbasert kunnskap. Det spenningsforholdet som der oppstår kan være utfordrende. (Ulvik 2006).

Respondentene gir uttrykk for at de er gjennom samme årshjul som ble beskrevet av den israelske forskeren Sabar (2004):” *Himmel- Krise- Realitet.*” Først er de kjempeglade for å være ferdige med utdannelsen (?) og over å ha fått jobb, etter hvert som høsten går er det krise, er jeg god nok, nei, dette får jeg ikke til, til ute på våren; realitetene innhenter deg: det er sånn det er å være lærer.

6. Drøfting

6.1. Hva er grunnen til at vi ikke gjør det vi vet virker?

Basert på min case studie av Arendal kommune og annen forskning (St.meld. 11, Rambøll, TSN Gallup, Peder Haug m.fl.) kan det se ut til at det er tre ulike forklaringer på at vi ikke gjør det som vi vet virker. Forklaringene henger sammen, siden alt vi gjør i skolen (samfunnet) egentlig henger sammen og forklaringene er derfor også gjensidig avhengige av hverandre. Vi kan ikke gjøre noe med bare den ene forklaringen, vi må gjøre noe med alle, for at endring skal skje. Innovasjon er fremtids- og utviklingsrettet, en ny idé eller en ny prosess. ”The act of innovating” (Morten Øgård, 2009). Kultur er identitetsskapende og former oss som arbeidstakere i organisasjonen.

Den første forklaringen handler om at det kan være noe galt med utdanningen.

Lærerutdanningen er kanskje ikke tilpasset de behovene som samfunnet har. Forskning har vist at utdanningen har mange gode kvaliteter, men det er liten sammenheng mellom teori og praksisfeltet, det er to helt adskilte kretsløp. (St.meld. 11 m.m.). Det handler om at den didaktiske delen av fagene er lite vektlagt eller blir utydelig for studentene. I møtet med arbeidsplassen vet man ikke lenger hva man har lært, fordi kravene til handlingskompetanse skygger for det meste.

Utdanningsinstitusjonene samarbeider muligens for dårlig med praksisfeltet og det er ikke tydelig nok kommunikasjon mellom kommunen og universitetet. Det bør kommuniseres både hva de lærer teoretisk i studiet og man må samarbeide bedre enn nå for at praksis i studiet blir mer reell yrkesutøvelse. Det mangler ikke kartlegging om hva slags områder de nyutdannede trenger spesiell oppfølging på når de starter i sin første jobb, det som mangler er at kommunene og skolene bruker systematiske veiledningsopplegg som inkluderer ny praktisk kunnskap og den teoretiske kompetansen de har med seg. Det er mange gode intensjoner med den siste omleggingen av lærerutdanningen som trer i kraft fra 2017, og allerede etter siste omlegging med spesialisering i to hovedløp gis studentene anledning til større grad av fordypning faglig, pedagogisk og didaktisk.

Den andre forklaringen handler om at det er kommunen som skoleeier og arbeidsgiver som svikter de nyutdannede. Vi har ikke noe politisk engasjement eller vedtak om dette. Arendal kommune har ikke lagt premisser for veiledningsarbeidet og det finnes ingen systematikk i hvordan, når og hvem som skal utføre arbeidet og evaluere dette. Arendal kommune må nok

som andre kommuner, velge å prioritere dette arbeidet, satse på en felles kommunal tilnærming, plan og strategi og systematisering av arbeidet hvor oppfølgingen skjer både på den enkelte skole og på tvers i kommunen.

Den tredje forklaringen handler om at det er rektor ved den enkelte skole som svikter de nyutdannede. Torlaug Løkensgard et.al (2010) beskriver overgangen til yrket som et kontinuum, hvis veiledning er på plass i overgangen til yrkespraksis. Da får man nettopp den faglige opplæringen i kollegialt samarbeid, ulike læringsaktiviteter, støtte til utvikling av foreldresamarbeidet og alt det andre som er så viktig. Rektor må nedfelle dette arbeidet i skolens årsplaner, satse på profesjonalisering av mentorer/veiledere, prioritere nyutdannede som ressurs inn i skoles utviklingsarbeid og sette av tid til systematisk oppfølging og refleksjon i kollegiet.

Det er altså ingen enkel eller rask vei til løsning på disse utfordringene. Det er kompleks å få alle aktører til å samhandle, takle å bli utfordret, kikket i ”sømmene” og at vi stiller spørsmålsteget ved verdigrunnlaget og det normative i måten vi handler på. Utfordringene rundt kontinuum er avhengig av tøffe felles satsninger mellom utdanningsinstitusjonene, kommunen, skolelederne og den enkelte nytilsatte. Vi må tørre å se på vår egen organisasjonskultur, jeg er jo selv en del av dette, og det er faktisk litt deprimerende.

6.2. Hva er det som mangler?

Kanskje det er noe er galt med kunnskapen til politikere, oss som arbeider i skolen og alle som skal løse samfunnsoppgavene. Oppgaven med å prioritere, systematisere veiledning og støttende oppfølging av de nyutdannede i deres ofte litt brutale møte med yrkeslivet er det ikke tatt skikkelig ansvar for. Det kan mangle kompetanse og forståelse i forhold til hva som er utfordringene til de nyutdannede og vi har ikke de redskapene som behøves for å kunne gjøre noe med dette. Så på den ene siden har vi kunnskap om at noe må vi gjøre, men på den andre siden har vi ikke den kompetansen som trengs for å omsette dette til konkret handling, vi vet ikke hva vi bør gjøre. Mangler den instrumentelle kunnskapen for å veilede de nyutdannede på en god måte?

Når det gjelder Arendal kommune, er det ingen av mentorene i min studie som har spesiell fordypning i veiledning av nyutdannede, flere har generell kompetanse i veiledning, men de fleste er valgt fordi de arbeider nær den nyutdannede og dermed har eller får noe tid til å gjennomføre mentorgjeringen. Det er ufattelig mange ambisiøse planer over oppgaver som

skal løses i en hektisk arbeidshverdag. Planer er selvsagt nødvendige for organisering, systematisering og disiplinering, men omfanget og kompleksiteten er overveldende og det gjør det vanskelig, ja nærmest umulig å velge det som kanskje er viktigst og riktigst. Vi har også med levende mennesker å gjøre, enten det er barn eller voksne, og planer og gode intensjoner kan ofte bli forstyrret av virkeligheten og hendelser som påvirker oss. Har kanskje skolelederne ikke nok kunnskap om hvor viktig dette arbeidet er? Jeg tenker at skoleledere generelt er opptatt av dette, men at de mangler kunnskap og bevissthet om dette og økonomiske ressurser på grunn av en veldig utfordrende kommuneøkonomi og et meget stramt budsjett på enhetene.

Skolene mangler ressurser til å prioritere dette viktige arbeidet. Det er nedskjæringer og bemanningen er kuttet ned til et minimum, lovpålagte oppgaver som undervisning og spesialundervisning vil gå som regel settes foran en nyansatts behov for veiledning og støtte og foran behovet for å profesjonalisere mentorene. Det viser seg at skolene ikke har noen struktur på hvordan dette arbeidet skal ivaretas, hvem som skal følge det opp, hvordan veiledningstiden skal brukes, hva slags tilrettelegging som trengs og eventuelt hvordan det man gjør kan evalueres og forbedres.

Vi som kommune, skoleledere og kolleger svikter fordi vi ikke tar godt nok vare på de menneskelige ressursene som nyutdannede er. Nye mennesker i en organisasjon kan være en sårt tiltrengt inspirasjon og motivasjon for hele bedriften.

Det menneskelige perspektivet inneholder mange nyanser. Det handler om å trygge og integrere, og vi er i følge respondentene flinke til å inkludere de nyutdannede i kollegiet, vi er flinke til å gi dem følelsen av å høre hjemme, særlig så langt som alt går bra, men er det vanskeligheter kan det se ut som denne imøtekommenheten ikke er så sterk lenger. Som nyutdannet er du i en krevende læringsprosess, og mange erfaringer må du dessverre gjøre selv, men det er faktisk mulig å lære av andres forskning og erfaringer også, selv om praksis i norsk skole ikke har så veldig utpreget tradisjon for det. Vi ønsker å inkludere og sosialisere de nyutdannede i den kulturen vi allerede har på den enkelte arbeidsplass. Det er ikke alltid sikkert denne kulturen representerer utvikling og fremtidsrettet tenkning. Så samtidig som vi er flinke til å inkludere emosjonelt og relasjonelt, disiplineres de inn i en allerede etablert og vedtatt kultur som stenger for den faglige berikelsen dette kunne inneholdt.

Den politiske forklaringen handler om prioritering og bevissthet om betydningen av mentorordningen for å utvikle fremtidens kompetente lærere. Det kan se ut til at skoleeier

gjennom lokalpolitikerne ikke har innsikt, nok kunnskap og forståelse for betydningen av å satse på denne veiledningen. Denne valgperioden har vi et Arbeiderpartiflertall i bystyret med en oppvekst- kommitè som er spesielt engasjert i og opptatt av barn og unges rettigheter til utviklingsmuligheter og opplæring. De ønsker den best mulige opplæringen for elevene i vår kommune; like rettigheter på tross av demografiske forskjeller og dårlig score på levekårsstatistikk. Dette engasjementet er positivt, fordi det gjør at politikerne søker kunnskap og informasjon, men som jeg har vært inne på tidligere; en valgperiode er bare på fire år, så når kompetansen er på plass er det nytt valg og nye politikere som kommer på banen, siden utskiftningen av kommunepolitikere er relativt stor. Derfor er det slett ikke sikkert at gode intensjoner blir virkelighet, selv om politikerne har lært mye om emnet. Politikerne har mange viktige saker de må velge å prioritere blant, skoleetaten er en kostbar del av den kommunale driften, og dette med veiledning av nyutdannede gir ikke den umiddelbare effekten politikere ofte er på jakt etter når de satser.

6.3. Håndtering av nyutdannede i 2018 i Arendal Kommune

Etter at Intensjonsavtalen kom på plass i 2009, trodde vel alle at det skulle bli et veiledningsarbeide av høy kvalitet med tydelig faglige mål på alle skoler som hadde nyutdannede, nytilsatte lærere hos seg. Det viser seg at forbausende lite har skjedd.

Vi bør ha som målsetting at innen 2018 har vi dette på plass i vår kommune. Jeg vil gjerne bidra, fordi det er fremtidens skole og fremtidens samfunn som skapes nå.

Basert på respondentenes behov/ alle nyutdannedes behov, og det jeg selv kan savne som skoleleder vil jeg foreslå at Arendal kommune organiserer sitt veiledningsarbeid av nyutdannede lærere /førskolelærere (kanskje det er aktuelt for nyutdannede fra andre yrkesgrupper også?) på denne måten:

1. Veiledningsarbeidet er forankret politisk og administrativt ved at politikerne behandler en konkret oppfølgingsplan med intensjoner, innhold, organisering og hvem som har ansvaret for hva. Rektorene må sertifiseres til dette arbeidet sammen med mentorene.
2. Kommunens administrative nivå samarbeider med Universitetet om lærerutdanningen og utdanning av veiledere/ mentorer, felles samlinger for veiledere og ”veisøkere” på tvers av kommunene og en årlig forpliktende rapportering og evaluering av dette arbeidet. Det skal etterprøves at de nyutdannedes rettigheter og muligheter ivaretas.

3. Kommunen tar ansvar for å lage et program, et seminar rundt dette arbeidet som resulterer i denne sertifiseringen av skoleledere og andre ledere. Det bør utarbeides et ”nytt reglement” om dette, hvor det gis informasjon, kunnskap formidles og de aktuelle temaene som inngår i det kontinuum av utdannelsen som veiledning skal være, der det gis tid og rom for diskusjon, refleksjon og utvikling. Dette skal være en ”reise” for både mentor og de nyutdannede. Målet er at dette skal hjelpe til å utvikle gode, trygge lærere og at både veileder og ”veisøker” kan få en stemme inn i kollegiet slik at enhetene kan utvikle seg videre.

6.4. Funnene sett i lys av problemstillingen

I hvilken grad føler respondentene seg parat til å utøve yrket?

Er tidligere forskning feil?

Hvorfor klarer vi ikke å endre praksis, altså gjøre det vi vet virker?

På mange områder føler respondentene seg klare til å mestre yrket, de har en faglig innholdsrik og variert utdanning bak seg med stor spennvidde. De er faglig godt kvalifiserte og føler trygghet slik sett. I møtet med elevene, kollegaen og foresatte savner de mer trening i alle de relasjonelle utfordringene de står ovenfor daglig, alle beslutningene som må tas, det store ansvaret de plutselig sitter med. Min undersøkelse er bekreftet i tidligere forskning, det er heller ingen forskjell på hvordan nyutdannede i Arendal kommune har opplevd overgangen til arbeidslivet og de som er undersøkt av Rambøll og TSN gallup.

Tidligere forskning og pilotering på området veiledning av nyutdannede har siden 1997 vist de samme tendensene: Nyutdannede er en sårbar gruppe som har behov for profesjonelle mentorer for å utvikle seg videre faglig og personlig. Dette skal være en fortsettelse av kvalifisering til læreryrket, en rekrutteringssak, en mulighet for skoleutvikling, endring av organisasjonskultur og enda bedre læringsmiljø for elevene. Betydningen av at dette arbeidet gjennomføres systematisk, planmessig, av kvalifiserte mentorer, med læringsmål og evaluering underveis er udiskutabel. Mentorordningen bidrar til å utvikle gode lærere gjennom pedagogisk diskusjon, refleksjon og konstruktive tilbakemeldinger slik at faglig og profesjonell utvikling kan fortsette i hele organisasjonen.

Det viser seg at vi svikter på mange områder i Arendal kommune. Respondentene er ganske unisone når det gjelder mangel på systematikk og kvalitet i oppfølgingsarbeidet ved den

enkelte skole. Dette medfører at vi ikke oppnår det kontinuum som vi ønsker og behøver, vi opplever flukt fra yrket, manglende faglig og emosjonell utvikling og nyutdannede som endringsagenter er helt fraværende. Den oppfølgingen som vi har drevet med, er usystematisk, uprofesjonell, ikke målrettet og den virker heller ikke etter hensikten. Vi vet hva som skal til, men vi gjør det altså ikke.

Vi gjør det ikke, fordi vi ikke tør gjøre den jobben vi må gjøre med oss selv og organisasjonen før dette kan bli virkelighet. Organisasjonskultur kan endres, men det krever hardt arbeid.

Alle må bidra. Kanskje vi tenker at dannelse bare gjelder for elevene våre? Dannelse, felles verdier og normer defineres i organisasjonskulturen i vår kommune og ute på enhetene. Det å arbeide mot felles mål innebærer lagarbeid på alle nivåer, innen hvert nivå og mellom alle nivåene. Vi må fremstå som ett team og det ser ut til at organisasjonskulturen er en betingelse for å få dette til (Henning Bang 2013 s. 330). Organisasjonskulturen styrer adferden vår, den uttrykker hva som forventes og ønskes av oss, hva som ikke er lov, påbud, den stimulerer oss, oppmuntrer, belønner og straffer. Alle ansatte må forholde seg til dette, og den skaper samhold og er et kraftfullt ledelsesverktøy brukt på riktig måte. Henning Bang definerer organisasjonskulturen slik: *”Organisasjonskultur er de sett av felles normer og verdier, virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben”*(Henning Bang 2013 s. 327). Organisasjonskulturen preges av rasjonalitet og begrenset rasjonalitet hos deltakerne. Den kulturen som vi finner i organisasjonen er altså et produkt av samhandling og samvirkning av de to systemene som vi tenker gjennom. Det ene raskt, intuitivt og følelsesladet og det andre; rasjonelt, logisk og langsomt. Disse må forstås og virke sammen. (Kahnemann, 2012)

Vi må samhandle i Arendal Kommune for å få til dette, for å endre kulturen, etablere et felles normgrunnlag og verdisett som gir mulighet til å implementere kompetanse og handlinger i vår organisasjon, begynne å gjøre det vi vet virker.

Avslutning

Det er et lite stykke arbeid igjen før praksisendring inntreffer. Jeg tror dessverre ikke politikerne i Arendal vil lese denne oppgaven og si til hverandre at dette er det viktigste vi kan gjøre nå. Det er synd, fordi det er faktisk noe av det viktigste vi kan gjøre nå.

Det er akkurat ett år siden Ludvigsen- utvalget på oppdrag fra regjering og utdanningsdirektorat la frem sin rapport om ”*Fremtidens skole*”, etter to års arbeid. (NOU:8,2015). Der skrives det blant annet: ”*Endringer knyttet til fremtidens skole vil ta tid. For å mobilisere de ulike aktørene bør det etableres prosesser for dialog mellom de ulike forvaltningsnivåer og grupper.*” (NOU:8, 2015 s.90). Det hevdes videre at det bør legges til rette for implementeringsprosesser på skoleeiernivå, ledernivå og i lærerkollegier og dette arbeidet må knyttes til mål og klare begrunnelser for endringer. Nasjonale myndigheter må legge til rette slik at skoleeiere og lærerprofesjonen har god tilgang på oppdatert forskning om hvordan man underviser best og hvordan elevene lærer best.

Kommunen bør vedta et krav til skolene om sertifisering av rektor for å kunne ta i mot nyutdannede, pålagt veiledning av alle nytilsatte, og skoleeier må samarbeide med universitetet om lærerutdanningen, mentoropplæring og nettverksgrupper. Kommunen må etterspørre resultatene av dette arbeidet hos rektorene/lederne og spørre om hvordan det påvirker organisasjonslæring og – utvikling.

Min empiri er entydig; i dag gjør vi dette med å følge opp nyutdannede alt for dårlig i Arendal Kommune. Vi svikter de nyutdannede på mange ulike områder og vi svikter vårt eget profesjonelle fellesskap. Basert på hva mine respondenter har fortalt, vil jeg si at vi nå er på nullpunktet i et organisasjonsutviklingsprogram. Jeg har i oppgaven evaluert hvordan vi i dag arbeider med dette i og følgeevalueringen er at vi nå kan starte og arbeide på en annen måte, fra dette nullpunktet.

Jeg mener at vi trenger et nytt dannelsesprogram rettet mot dette feltet, ikke bare i forhold til nyutdannede, nytilsatte lærere, men også andre faggrupper, dette er en universell problemstilling. Vi behøver en kulturell tilnærming og endring av hele det kommunale forvaltningsnivået. Vi ansetter og rekrutterer nettopp for å få mest mulig ut av våre nye kolleger, de gamle kollegene og hele tjenestetilbudet. En endring som kun kan skapes gjennom samhandling, et slags felles kulturprosjekt, hvor vi sammen forstår og definerer hva vi legger i vår organisasjonskultur.

Først da kan endring skje.

”De nyutdannede er verken hjelpetrengende eller hjelpeløse. De utgjør en viktig ressurs i videreutvikling av skolen, hvis vi tar vare på det potensialet de representerer.”

(R. Jakhelln (2014) s.238).

Litteraturliste:

- Baldersheim, Harald og Rose, Lawrence E. (Red) (2014), *Det kommunale laboratorium*, Bergen, Fagbokforlaget.
- Bang, Henning (2013) *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 50, 326-336.
- Bergstrøm, Matti (1991) *Eleven- den siste slaven*, Gjøvik, Praxis Forlag
- Bolman, Lee G. og Deal, Terrence (2013) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Cameron, Kim S. og Quinn, Robert E. (2013) *Identifisering og endring av organsisasjonskultur*, Oslo, Cappelen Damm.
- Dale, Erling Lars (2010), *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Eggen, Astrid Birgitte, (2011), *Vurdering for skoleutvikling*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Ekhom, Mats et al. (red) (2010), *Skoleutvikling i praksis*, Oslo, Universitetsforlaget.
- Fladmoe, Audun og Karterud Thomas (2012) *Veiledningsordningen for nytilsatte, nyutdannede lærere og førskolelærere*, TSN gallup, Oslo, Kunnskapsdepartementet, regjering.no
- Hagermann, Gro (1992), *Skolefolk. Lærernes historie i Norge*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Holm, Øyvind Næss et al. (2015), *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*, Oslo, udir.no.
- Høihilder, Eli Kari og Olsen, Knut- Rune, (2010), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*, Oslo, Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Jacobsen, Dag Ingvar, (2013), *Hvordan gjennomføre undersøkelser, 2.utg*, Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Johnsen, Egil Børre (1995), *Den stolte læreren*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag

Kahnemann; Daniel (2012), *Tenk fort, tenk langsomt*, Oslo, Pax Forlag

Karlsen, Gustav E. (2011), *Utdanning, styring og marked*, Oslo, Universitetsforlaget.

Langfeldt, Gjert (2008), *Ansvar og kvalitet*, Fagernes, Cappelen Damm

Molander, Anders og Terum, Lars Inge (Red), (2008) *Profesjonsstudier*, Oslo, Universitetsforlaget.

Møller, Jorunn og Ottesen, Eli (2011) *Rektor som leder og sjef*, Oslo, Universitetsforlaget AS

Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto L. (Red), (2006), *Ledelse i anerkjente skoler*, Oslo, Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (Red),(2012), *Bedre læring for alle elever*, Oslo, Gyldendal Norsk Forlag

Okkestad, Frida H. (2016.03.14)*Full strid om lærerutdanningen, Klassekampen*,s.8-9.

Roland, Pål og Westergård, Elsa (Red), (2015), *Implementering*, Oslo, Universitetsforlaget

St.meld. nr. 11(2008-2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*, Oslo, Akademika AS.

Strand, Torodd (2012) 3.utg, *Ledelse, organisasjon og kultur*, Bergen, Fagbokforlaget.

Ulvik, Marit og Smith, Kari (2011), *Veiledning av nye lærere*, Bedre skole1.

[http://www.regjeringen.no/NOU 8](http://www.regjeringen.no/NOU_8), Ludvigsen utvalgets rapport (2015)

<http://www.nettsteder.regjeringen.no>

<https://www.ssb.no/statistikkbanken>

<http://www.udir.no>

<http://www.udir.no/laeringsmiljo>

<http://www.udir.no/tall> og forskning

<http://www.utdanningsforbundet.no/> artikler

[http://www.uv.uio.no/ proTed](http://www.uv.uio.no/proTed); FoU basert utdanning og relasjonen til utdanningskvalitet i de integrerte lærerutdanningene.

”Sammenlignet med skolen for et halvt hundreår siden, var lærerne de samme, mens eleven hadde utviklet seg til en helt ny art”. (Matti Bergstrøm (1991), s. 3)

Appendiks:

Intervjuguide

Intensjonsavtalen

Lærerprofesjonens etiske plattform

Spørsmål - samtaleguide

Navn

Skole

Utdanningssted

Innledning

Informasjon om bakgrunnen for undersøkelsen

1. Grunnleggende ferdigheter også digital kompetanse

Hvordan ble "*grunnleggende ferdigheter*" ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig

Stikkord:

grunnleggendeferdigheter i fag, rammeverket,

2. Klasseledelse

Hvordan ble "*klasseledelse*" ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig

Stikkord:

sosial kompetanse, ledelse av læring, bygging av relasjoner, vurdering av egen praksis, kjennetegn (på god klasseledelse), trygt læringsmiljø, sammenheng med vurderingspraksis / læringsfremmende tilbakemeldinger

3. Foreldresamarbeid / skole – hjem samarbeid

Hvordan ble *“foreldresamarbeid / samarbeid med hjemmet”* ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig

Stikkord : utviklingssamtaler, lovverk, etikk og holdninger, ansvar, strategi,

4. Realfag- nasjonal satsning

Hvordan ble “*reaglfag*” ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig

Stikkord:

Regning i alle fag

5. Vurdering for læring

Hvordan ble “*Vurdering for læring*” ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både praksis og universet mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig

Stikkord:

vurderingspraksis, didaktikk, klasseledelse,

6. Kollegasamarbeid

Hvordan ble kollegasamarbeid/teamarbeid ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig (5 delt)

Stikkord:

sosial kompetanse, ledelse av læring, bygging av relasjoner, vurdering av egen praksis, kjennetegn (på god klasseledelse), trygt læringsmiljø, sammenheng med vurderingspraksis

7. Lokalt læreplanarbeid og læreplanforståelse

Hvordan ble "*lokalt læreplanarbeid og læreplanforståelse*" ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig (5 delt)

Stikkord:

LK 06, kompetansemål, årsplaner, vurderingskriterier, "pensum",

8. Tilpasset opplæring

Hvordan ble "*tilpasset opplæring*" ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig (5 delte)

Stikkord:

Alle elever har rett på tilpasset opplæring, dilemma mellom TPO og spesialundervisning.

9. Verdier og elevsyn. Sosial kompetanse. Ulike elevgrupper og vansker. Adferd

Hvordan ble “verdier og elevsyn” ivaretatt i din lærerutdanning?

(Både i praksis og på universet/høgskolen mens du var student)

I hvilken grad har dette vært nyttig for din praksis som lærer?

Hvordan vil du plassere deg på skalaen:

Svært bra - Godt – Verken god eller dårlig - mindre godt – dårlig (5 delte)

Stikkord:

Særlig utfordrende elevgrupper, atferdsvansker,

10. Hvordan har skolen som du er/var ansatt på fulgt deg opp? 1-2-3-4-5

11. På hvilken måte synes du det er fokus på veiledning av nyutdannede i Arendal kommune?
1-2-3-4-5

12. Hva slags støtte har du opplevd å få? 1-2-3-4-5-

13. Hva savner du? Hva mangler eller er tilstede for at du ønsker å fortsette i yrket? 1-2-3-4-5-
Avslutning

Er det andre ting knyttet til utdanningen eller din overgang til yrkeslivet som du tenker er viktig og som du vil fortelle oss om.



AVTALE MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN

Parter: Kunnskapsdepartementet (KD) og KS

Mål: Partene vil i fellesskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring forutsetter dyktige og engasjerte lærere, som kan gi elevene en solid og meningsfull opplæring. Tilsvarende forutsetter også kvalitet i barnehagen dyktige og engasjerte førskolelærere. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det vises for øvrig til prinsippene som lå til grunn for Kvalitetsutviklingsavtalen mellom KD og KS, samt KS nåværende Utdanningspolitiske plattform "Kunnskap for kommende generasjoner".

I 1997 ble det, etter vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2005 har man hatt ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" hvor lærerutdanningene tilbyr skoleleier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar. I 2009 økes ordningen, noe som vil bidra til ytterligere innsats. KD dekker lærerutdanningsinstitusjonens kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehage og skole, samt administrasjon og nettverk. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale mentorer.

Partene vil i fellesskap

- arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011-2012

KS vil

- gjennom de virkemidler KS har som interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, arbeide for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring

Staten vil

- sørgе for tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å gi en god og relevant utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet skal skje i nært samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, og ved å bruke kompetansen i barnehage- og skolesektoren

Oslo, 05.02.07

Bård Vegar Solvig
Kunnskapsminister

Halvdan Skard
Leder KS

Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle barnehagelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

Menneskeverd og menneskerettigheter

Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole. Menneskeverdet, ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende.

Profesjonell integritet

Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

Respekt og likeverd

Den enkeltes egenart og personlige integritet fordrer respekt. Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger. Alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer.

Personvern

Overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Alle har rett til personvern. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, foresatte og kollegers integritet og verdighet. Mulighetene for elektronisk informasjonsspredning krever særlig kritisk ørvåkenhet.

Lærerprofesjonens etiske ansvar

I møte med barnehagebarn, elever og foresatte

Vi har ansvaret for tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste. Sannferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende.

Barnehagelærere, lærere og ledere:

- fremmer alle barnehagebarn og elevers muligheter for lek, læring og danning
- arbeider for å være faglig og pedagogisk oppdatert
- er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon
- er faglig funderede og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering
- fremmer likestilling og likeverd
- møter barnehagebarn, elever og foresatte med respekt
- griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem
- møter kritikk med åpenhet og faglige argumenter

For arbeidsplassen

Vi er kunnskapsrike, ansvarlige og tilstedeværende voksne i barnehagebarn og elevers liv. Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.

Kollegiet:

- tar initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassene
- samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer
- skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor
- er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform
- arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter
- respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet
- støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet
- tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen

For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner

Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og skolens samfunnsmandat, slik disse gjennom demokratiske vedtak er nedfelt i lov- og planverk. Den enkelte barnehagelærer, lærer og leder deler profesjonens ansvar for å fremme barnehagen og skolens formål.

Profesjonen:

- viser mot og målbærer tydelig samfunnsmandatet
- bruker yringsfriheten og deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer
- står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål
- tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander
- tilstreber godt samarbeid, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt
- går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform

Barnehagelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.

