

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dokument type
Kortversjon av sluttrapport

Dato
Februar, 2021

EVALUERING AV VEILEDNING AV NYUTDANNEDE NYTILSATTE LÆRERE

KORTVERSJON AV SLUTTRAPPORT 2021



**EVALUERING AV VEILEDNING AV NYUTDANNEDE
NYTILSATTE LÆRER
KORTVERSJON AV SLUTTRAPPORT 2021**

Skrevet av:

Rambøll

Universitetet i
Bergen

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

Marit Ulvik og Edel Karin Kvam

Rambøll
Harbitzalleen 5
Postboks 427 Skøyen
0213 Oslo

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

INNHALDSFORTEGNELSE

1.	Innledning og bakgrunn	2
1.1	Evalueringens formål og metodiske tilnærming	3
2.	Oppsummering av resultater og hovedfunn i evalueringen	6
2.1	Omfang og innhold	6
2.2	Organisering og rammebetingelser	8
2.3	Kvalitet og relevans	9
2.4	Tilskudd til veiledning: Hva er tilskuddet brukt til, og hvilke virkninger kan vi se av tilskuddet?	10
3.	Etterlevelse av prinsippene	12
3.1	Nasjonale prinsipper for veiledning	12
3.2	Etterlevelse av prinsipper	13
4.	Oppsummerende vurdering og konklusjon	26
4.1	Vurdering av omfang og innhold	26
4.2	Vurdering av organisering og rammebetingelser	28
4.3	Vurdering av kvalitet og relevans	29
4.4	Konklusjon	30
5.	Litteraturliste	35

1. INNLEDNING OG BAKGRUNN

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

Denne rapporten er en kortversjon av sluttrapporten og oppsummerer de viktigste hovedfunnene og resultatene i evalueringen. Vi henviser derfor til hovedrapporten for mer detaljer og redegjørelse av funn og resultater fra evalueringen. Denne rapporten er strukturert på følgende vis:

- I kapittel 2 oppsummerer vi hovedresultater og funn for de overordnede temaene for evalueringen: *omfang og innhold, organisering og rammebetingelser* og *kvalitet og relevans* av veiledningen. Vi oppsummerer også funnene knyttet til tilskuddsordningen, men for denne delen av evalueringen gjenstår videre undersøkelser av hvordan midlene er brukt og vurdering av hvordan de har bidratt til forbedret veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere. Hovedrapporten for tilskuddsordningen legges frem vinteren 2022.
- I kapittel 3 oppsummerer vi funn og resultater knyttet til de nasjonale prinsippene for veiledning for å vurdere etterlevelsen av disse.
- I kapittel 4 fremkommer vår oppsummerende vurdering knytte til de overordnede evalueringsteamene og konklusjon av evalueringen, herunder suksesskriterier og avsluttende bemerkninger.

I det følgende redegjør vi for bakgrunnen for evalueringens formål og metodiske tilnærming. Resultatene fra spørreundersøkelsene i 2020 er påvirket av koronapandemien. Vi har derfor et svakere sammenligningsgrunnlag for å vurdere utvikling i omfang, organisering og kvalitet i veiledningen, og resultatene må tolkes i lys av dette.

1.1 Evalueringens formål og metodiske tilnærming

Formål med evalueringen

Hovedmålsettingene med evalueringen er å evaluere:

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

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

Kort om metode

Evalueringsarbeidet har hatt en varighet fra august 2019 til januar 2021 og bygger på et omfattende datagrunnlag. Det er gjennomført to runder med spørreundersøkelser, i henholdsvis 2019 og 2020. I tillegg ble det gjennomført en casestudie bestående av åtte caser. Målgruppene har vært eiere, styrere og ledere, nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere.

Det er tidligere levert en delrapport i evalueringen, og sluttrapporten oppsummerer alle data fra evalueringsarbeidet. Rambøll har også tidligere evaluert veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i både 2014 og 2016.¹ Vi ser til disse rapportene for å vurdere utviklingen i veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere.

Spørreundersøkelser

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

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

På sammen måte som for eierne, ble undersøkelsen rettet mot barnehagestyrere og skoleledere sendt til et tilfeldig utvalg barnehager og skoler. Utvalget i 2019 bestod av 3 483 barnehager og

¹ Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere* og Rambøll (2014). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*

skoler som ble trukket tilfeldig fra NBR og NSR. 820 styrere og ledere gjennomførte undersøkelsen, noe som tilsvarer en svarprosent på 24 prosent. I 2020 ble undersøkelsen rettet mot i alt 3 658 styrere og ledere. Av disse svarte 664, noe som tilsvarer en svarprosent på 18 prosent.

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

Undersøkelsen til veiledere ble i 2019 distribuert via barnehagene og skolenes administrasjon. Her distribuerte vi undersøkelsen til tilsvarende utvalg som barnehagestyrer/skolelederundersøkelsene, minus barnehager og skoler som i sin undersøkelse hadde oppgitt at de ikke hadde nyutdannede nytilsatte lærere i sin enhet. Ettersom undersøkelsen ble distribuert via administrasjonen, vet vi ikke hvor mange veiledere undersøkelsen nådde. I alt ble undersøkelsen besvart av 272 veiledere. Disse oppgir at de veileder 781 nyutdannede nytilsatte lærere, noe som tilsvarer omtrent 10 prosent av det som må vurderes å være populasjonen av nyutdannede nytilsatte lærere.

I 2020 endret vi strategi for å nå flere nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere. Dette ble gjort i samråd med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet for å få mer informasjon om og kontroll over kjennetegn ved eiere, barnehager og skoler disse gruppene tilhørte. I 2020 ble derfor disse målgruppene først rekruttert gjennom henvendelse til et tilfeldig utvalg barnehager og skoler. I alt sendte vi henvendelse til 3721 barnehager, grunnskoler og videregående skoler. Vi fikk svar fra 1 306 av disse, noe som tilsvarer en svarprosent på 35 prosent. Flere av de vi kontaktet opplyst om at de ikke hadde nyutdannede eller veiledere ved sin enhet. Det gjaldt 315 barnehager, 299 grunnskoler og 102 videregående skoler. Samlet oppga over halvparten av barnehagene og grunnskolene at de ikke hadde nyutdannede nytilsatte eller veiledere.

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

Casestudier

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

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

De åtte casene omfattet to caser for barnehager, to caser for barneskoler, to caser for skoler med ungdomstrinn og to caser med videregående skoler.

Vurdering av datakvalitet og påvirkning av koronapandemien

Spørreundersøkelsene oppnådde relativt lave svarprosenten til tross for at det ble sendt ut to påminnelser i 2019 og tre påminnelser i 2020. Det var særlig utfordrende å samle inn data i 2020 grunnet den pågående pandemien, og vi måtte derfor utvide datainnsamlingsperioden for å oppnå et tilfredsstillende antall svar.

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

Endringen i undersøkelsesdesign for nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere har medført at resultatene fra 2019 og 2020 ikke kan direkte sammenlignes. Dette fordi rekrutteringen har medført visse skjevheter i utvalget. Ut fra analyser ser vi at vi har en overrepresentasjon av nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere som; har tilknytting til barnehager/skoler som tilbyr veiledning for alle nytilsatte; hører til offentlige institusjoner; har flere barn/elever enn gjennomsnittet i 2020. Resultatene fra 2020 er derfor ikke representative for alle nyutdannede nytilsatte lærere og må derfor tolkes i lys av dette.

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

Se hovedrapport for nærmere detaljer om metode og datagrunnlag.

2. OPPSUMMERING AV RESULTATER OG HOVEDFUNN I EVALUERINGEN

I dette delkapitlet oppsummerer vi resultater og funnene innenfor de tre hovedtemaene i evalueringen, samt resultater og funn knyttet til bruk av tilskuddsmidlene. Nærmere vurdering og analyse av resultatene for de ulike hovedtemaene fremkommer i kapittel 4.

2.1 Omfang og innhold

I hvilken grad får de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?

Evalueringen viser at mange nyutdannede nyansatte får veiledning. Til tross for at det er usikkerhet knyttet til resultatene om hvor mange nyutdannede nytilsatte lærere som får veiledning, er det en tendens i datamaterialet som peker i retning av at det er flere nyutdannede som får veiledning i 2020 enn tidligere. Dette når vi ser resultatene fra evalueringen under ett. Resultatene viser også en tendens til at det er en høyere andel nyutdannede lærere som mottar eller har mottatt veiledning i grunnskolen, sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og videregående opplæring. Det er barnehagelærere og lærere som begynte i arbeid og som fullførte sin utdanning i 2018 eller senere, som har vært målgruppen for denne evalueringen.

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

Vi har mulighet til å sammenligne resultatene fra 2019 med resultatene fra forrige evaluering i 2016. Resultatene viser at det i denne perioden har vært en økning i andelen som mottar eller har mottatt veiledning.² I barnehagen har andelen økt fra 55 til 63 prosent, mens det i skolen (grunnskole og videregående samlet) har økt fra 61 til 65 prosent.

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

² Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*

I hvilket omfang har barnehageeiere og skoleeierne en veiledningsordning?

De fleste eierne har en veiledningsordning enten for noen eller alle sine barnehager eller skoler. Det viser resultatene fra spørreundersøkelsene. Andelene er omtrent på samme nivå som ved kartleggingen i 2017.³

Flertallet av eierne oppgir videre at de har veiledningsordning i *alle* sine barnehager eller skoler. Resultatene fra våre spørreundersøkelser viser også en økning fra 2019 til 2020 i antall eiere som har veiledningsordning for alle sine barnehager eller skoler. Men andelen eiere varierer mellom nivåene i utdanningsløpet. Henholdsvis 69 og 88 prosent av eierne av barnehager og grunnskoler har veiledningsordning ved *alle* sine barnehager i 2020. I 2019 var andelene henholdsvis 66 og 77 prosent av eierne av barnehager og grunnskoler. 5 av de 13 eierne i videregående opplæring som svarte på undersøkelsen har veiledningsordning ved alle sine skoler i 2020, mens én av tre oppga dette i 2019.

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

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

Hvor ofte foregår veiledning og går den som planlagt?

Om lag to av tre av styrerne og skolelederne har satt av tid til veiledning i både veileders og den nytilsattes arbeidsplaner. Det fremkomme av resultatene fra spørreundersøkelsene til styrere og ledere.

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

Veiledningen foregår oftest som veiledningssamtaler utenom undervisningen. Kollegasamarbeid, pedagogisk ledelse og administrasjon er de mest sentrale temaene for de nyutdannede nytilsatte

³ NIFU (2018). Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere.

barnehagelærerne, mens klasseledelse var det klart vanligste temaet for skolelærerne, i tillegg til læringsmiljø, kollegasamarbeid og elevvurdering.

Det er stor variasjon hvor mange timer veiledning de nyansatte får i uken. Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at det er vanligst med inntil en halvtime i uken i snitt, uavhengig av nivå i utdanningsforløpet. Samtidig er det vanligere at nyutdannede i grunnskolen får inntil en time veiledning i snitt i uka, sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og i videregående opplæring. Dette funnet indikerer at varigheten på veiledningen er noe lengere i grunnskolen enn i de andre nivåene i utdanningsforløpet.

Flertallet av de nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at veiledningen går som planlagt, også i 2020. Samtidig oppgir én av fem at veiledningen ikke har gått som planlagt. Casene gir beskrivelser av utfordringer knyttet til gjennomføring av veiledning under koronapandemien, særlig i skolen med gjennomføring av hjemmeundervisning.

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

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

2.2 Organisering og rammebetingelser

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

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

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

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

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

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

60 prosent eierne, barnehagene og skolene har en plan for veiledningen

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Kvalitet og relevans

Det er en relativt høy andel veiledere som ikke har formell veilederkompetanse

Overordnet viser resultatene fra spørreundersøkelsen at det er variasjon i hvilken grad veilederen har formell veiledeerekompetanse eller ikke, og om det gjelder alle eller noen av veilederne. Dette gjelder alle nivåene i utdanningsforløpet. I barnehagen finner vi høyest andel eiere som oppgir at *alle* veiledere har veilederkompetanse, sammenlignet med grunnskole og videregående

opplæring. Samtidig finner vi i barnehagen også den høyeste andelen eiere som oppgir at *ingen* har formell veilederkompetanse. Her er videre noen hovedresultater om veilederens kompetanse:

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

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

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

Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at flere eiere prioriterer at veileder tar veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse. Over halvparten av eierne rapporterte dette i 2019. Andelen har gått ned i 2020, noe som kan tyde på at veilederutdanning ble nedprioritert dette året.

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

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

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

De nyutdannede vurdering av sin nye rolle og veiledningen de mottar

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

Både barnehagelærerne, grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning, men forskjellen er liten. Det finner vi når vi analyserer svar fra spørreundersøkelsene. Videre finner vi at barnehagelærere og grunnskolelærere som har mottatt veiledning er mer enig i påstanden om at «jeg jobber som lærer om fem år», enn lærere uten veiledning når de svarte på spørsmålet i 2019. Det er ikke signifikante forskjeller i svarene på dette spørsmålet mellom de som har mottatt veiledning og ikke i 2020. For videregående er det heller ingen forskjell mellom nyutdannede som har mottatt veiledning og ikke når det gjelder fremtidsplanene innen læreryrket.

2.4 Tilskudd til veiledning: Hva er tilskuddet brukt til, og hvilke virkninger kan vi se av tilskuddet?

I forbindelse med budsjettforhandlingene av statsbudsjettet 2019 ble det opprettet en tilskuddsordning til gjennomføring av veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskolen.

Tilskuddet skal bidra til at skoleeierne ivaretar sitt ansvar for å ha veiledningsordninger lokalt og styrke veiledning til den enkelte nyutdannede nytilsatte lærer. Kommuner og friskoler som gir veiledning til nyutdannede lærere i grunnskolen kan søke om tilskudd til å planlegge og gjennomføre selve veiledningen. Tilskuddsordningen ble videreført for skoleåret 2020/2021. Resultatene i evalueringen tyder på at målene for tilskuddet oppnås. Flertallet av skolelederne som har mottatt tilskudd fra eierne, oppgir at tilskuddene har gitt mer spillerom for å gjennomføre og iverksette veiledningstiltak i skolen. Videre viser resultatene at de iverksatte tiltakene har bidratt til at veiledningen er styrket lokalt, og at disse tiltakene har ført til at flere nyutdannede nytilsatte har fått systematisk veiledning. Når midlene er brukt sentralt i kommunen, fremkommer det av spørreundersøkelsen at dette særlig har bidratt til mer tilrettelegging for nettverksdeltakelse, flere sentralt organiserte samlinger og mer samarbeid på tvers av skoler i kommunen.

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

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

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

Sluttrapport med evaluering av tilskuddene til veiledning foreligger vinteren 2022.

3. ETTERLEVELSE AV PRINSIPPENE

For å gjøre det enklere å vurdere etterlevelsen av forpliktelsene, har vi i dette delkapitlet strukturert de sentrale funnene fra evalueringen rundt hvert av de nasjonale prinsippene for veiledning.

3.1 Nasjonale prinsipper for veiledning

I 2018 utformet Kunnskapsdepartementet i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, prinsipper for hvordan god veiledning bør gjennomføres. Partene ble enige om å anbefale i alt tolv prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler (se tekstboks 3-1).

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

Tekstboks 3-1: Nasjonale prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere

Veiledningen:

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

3.2 Etterlevelse av prinsipper

Overordnet viser funnene fra evalueringen at prinsippene som omhandler utbytte av veiledningen ser ut til å etterleves i større grad (når vi baserer vurderingen på respondentenes og informantenes egne vurderinger), sammenlignet med prinsippene som omhandler de organisatoriske rammene for veiledningen. Det kommer vi nærmere inn på når vi nå skal se på funn og resultater relatert til hvert enkelt prinsipp.

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

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

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

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

Ansvar for at veiledningen av de nyutdannede nytilsatte lærerne er basert på forskning ligger imidlertid ikke bare på den enkelte veileder og hans kompetanse i veiledningssituasjonen. Det handler også om organiseringen og innretningen av ordningen, herunder i hvilken grad universitets- og høyskolemiljøene er involvert i arbeidet. Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at UH-sektoren er relativt lite involvert i veiledningsordningene lokalt. Flest barnehage- og skoleeierne oppgir at de verken er enige eller uenige i utsagnet om at de har et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole når vi presenterer denne påstanden i spørreundersøkelsen. Videre fremkommer det også at barnehage- og skoleeierne i relativt liten grad oppgir at de bidrar til å utarbeide en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningene i regionen. På spørsmål om hva som er til hinder for å få på plass en veiledningsordning, fremhever både barnehageeiere og eiere i videregående skole at samarbeid med universitet- og høyskole er et av elementene som vanskeliggjør dette. I undersøkelsen av hvordan midlene i tilskuddsordningen er brukt sentralt i kommunene og på skolen oppgir under halvparten av respondentene (9 av 24) at de har benyttet midlene til «tilrettelegging for samarbeid med Universitet- og Høyskole».

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

kompetansetiltak på, kan bidra til å forklare resultatene fra spørningen knyttet til spørsmål om samarbeid med og involvering av UH-sektoren.

På bakgrunn av resultatene fra evalueringen er inntrykket at prinsippet om at *veiledningen skal være basert på forskning*, samt prinsippet om *erfaringsbasert kunnskap innen veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutviklingen* i relativt høy grad etterleves hos de fleste av eiere, skoler og barnehager som oppgir å ha en veiledningsordning. Dette gjelder i hovedsak den delen av prinsippet som omhandler erfaringsbasert kunnskap, ettersom majoriteten av veilederne rapportere om at de i stor grad baserer veiledningen på dette, samt at spørreundersøkelsene viser at veilederne i snitt har mange års erfaring fra yrket. Det rapporteres også om at de fleste veilederne baserer veiledningen sin på oppdatert kunnskap.

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

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

På direkte spørsmål om veiledningen bidrar til å skape en overgang mellom utdanning og yrke som ivaretar og utfordrer den nyutdannede i utøvelsen av læreryrket, svarer de nyutdannede lærerne i gjennomsnitt at de i noen til stor grad er enige i dette (4,0 i barnehage og 3,7 i grunnskole og i videregående skole (på en skala fra 1 til 5). Videre viser resultatene at de nyutdannede generelt opplever at veiledningen er nyttig og de opplever i størst grad at veiledningen øker motivasjonen til å bli i yrket, gir trygghet i at de mestrer møtet med elevene, øker bevisstheten om verdien av egen kompetanse og videreutvikler egen kompetanse og praksis.

Også data fra casene samsvarer med dette, og vi finner her at de nyutdannede opplever en god balanse mellom det å bli utfordret faglig, og det å få den støtten de trenger. Dette er særlig tydelig i casene med en god og tydelig veiledningsordning. Samtidig understrekes det av informantene i casene at det å skulle utfordre den nyutdannede, avhenger av en god og trygg relasjon mellom veileder og den nyutdannede, noe samtlige veiledere virker å være opptatt av å etablere. De nyutdannede er svært fornøyde med veiledningen og støtten de får, og oppgir at det har høy verdi å ha noen å henvende seg til for spørsmål; ofte av pedagogisk karakter, men også knyttet til kultur, tekniske ting, behov for informasjon etc. Casene viser at nytilsatte kan kjenne på et praksissjokk, og det å få en veileder (og også fadder) bidrar til å gjøre overgangen bedre. Resultatene fra spørreundersøkelsen i 2019 viser dessuten at både barnehagelærerne, grunnskolelærerne og videregående lærerne som har mottatt veiledning er noe mer positive til sitt første år som lærere enn lærere som ikke har mottatt veiledning.⁴

På bakgrunn av datagrunnlaget i evalueringen konkluderer vi med at prinsippet om at *veiledningen skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av yrket*, i høy grad etterleves. Samtidig bør det understrekes at så lenge skoler og barnehager ikke har krav om veiledere med formell veilederkompetanse, er det

⁴ Disse forskjellene er relativt små i 2019 (i gjennomsnitt mellom 0,3 og 0,5 skalaenheter på en skala fra 1 til 5), men statistisk signifikante. Undersøkelsen fra 2020 viser det samme, men resultatene er ikke statistisk signifikante. Dette kan ha sammenheng med hvorvidt skolene og barnehagene har fått til å gjennomføre veiledningen som planlagt gjennom pandemien, og således påvirke måten de nyutdannede lærerne svarer.

fare for at enkelte nyutdannede nytilsatte får tildelt veiledere som ikke kjenner til prinsippet, og/eller som ikke innehar en dypere forståelse av hva veiledning skal innebære.

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

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

Caseundersøkelsen understøtter funnene fra spørreundersøkelsen, da flertallet av de nyutdannede nytilsatte lærerne som er intervjuet er veldig fornøyd med veiledningen de får og oppgir at denne i stor grad er basert på egne behov og ønsker. Som tidligere nevnt er det flere av de nyutdannede nytilsatte lærerne i caseundersøkelsen som reflekterer rundt at det er behov for en veiledningsordning, nettopp fordi det bidrar til å dempe praksissjokket som mange opplever når de starter i yrket. Gjennom å få en trygg relasjon med en veileder som tilbyr støtte og veiledning den første tiden som lærer, har den nyutdannede dessuten gode muligheter til å lære mye gjennom refleksjon, erfaringsutveksling, prøving og feiling.⁵

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

4. Veiledningen videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis

De nyutdannede nytilsatte lærerne er i stor grad fornøyd med veiledningen de får. I tillegg viser resultatene fra spørringen at de nyutdannede nytilsatte lærerne i stor grad opplever at veiledningen videreutvikler deres kompetanse og praksis. Også veilederne ser ut til å være enige i dette da de rapporterer at veiledningen de gir er tilpasset den nyutdannede nytilsatte lærerens forutsetninger og kompetanse i stor til svært stor grad. Dette finner vi også støtte for i funn fra casestudien.

Samtidig ser vi i enkelte av casene at noen av informantene forstår veiledning som noe man har behov for hvis man står i et problem, trenger hjelp og/eller er lite kompetent som lærer. Dette gjelder informanter på flere nivåer (både ledere, veiledere selv og nytilsatte), og dette synet på veiledning er direkte misvisende og lite fruktbart. Funnene tyder på at man fortsatt har en vei å gå når det gjelder å tydeliggjøre hva veiledning er og skal bidra til, nemlig et system for kompetanseutvikling der den nyutdannede blant annet både får støtte og faglige utfordringer som virker utviklende og som bidrar til trygget.⁶ Generelt ser vi at i casene med god veiledningsplan

⁵ Alhija, F. N-A. & Fresko, B. (2010).

⁶ Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/> (sist endret 08.05.2019)

og kompetente veiledere har både veileder og den nytilsatte en god forståelse for hva veiledningen skal innebære. Enkelte nyutdannede lærere tester bl.a. ut ulike læringsopplegg og drøfter dette med veileder både gjennom planlegging og etter gjennomføring, noe som direkte bidrar til å videreutvikle kompetanse og praksis.

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

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

At veiledningen inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet er viktig fordi en nyutdannet nytilsatt lærer har med seg kompetanse som kan være verdifull for barnehagen og skolen. Også veileder vil utvikle seg i møte med den nyutdannede.⁷ Videre er det viktig for den nyutdannede å få lov til å bidra med egen erfaring og kunnskap. Å føle seg akseptert av elever og kolleger er viktig for opplevelse av mestring.⁸

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

Åpne svar i spørreundersøkelsen og funn fra caseundersøkelsene antyder at nyutdannedes kompetanse blir brukt og anerkjent som en ressurs på ulike måter. Det kan både dreie seg om uformell erfaringsdeling, men også om planlagte møter hvor den nyutdannede nytilsatte blir oppfordret til å dele sin kompetanse. Dette praktiseres på ulik måte, men flere fremhever at den nyutdannede på skolen har fått et spesielt ansvar for et gitt tema eller lignende. Følgende sitat illustrerer dette:

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

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

⁷ Leshem, S., 2006; Hobson, A.J, m.fl., 2009.

⁸ Aspfors & Bondas, 2013; Caspersen & Raaen, 2014

med kollegaer. Flertallet av de nyutdannede som er intervjuet gir også inntrykk av at de er fornøyde med muligheten til å dele av egen kompetanse ovenfor andre ansatte på arbeidsplassen.

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

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

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

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

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

I casestudiene fremkommer det at ulike barnehage- og skoleeiere forholder seg ganske ulikt til denne dimensjonen. I casene der det er etablert planer for veiledningsordningen på eiernivå, og hvor eiernivå gjennom dette har engasjert seg i å sørge for at det er (nok) tilgjengelige veiledere med formell veilederkompetanse i kommunen/fylket, ses kompetanseheving av veiledere som en naturlig del av øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole. Her settes det av ressurser og planlegges for kompetanseutvikling av veiledere i et lenger perspektiv. Dette er i tråd med faglitteraturen, som foreslår en kollektiv tilnærming til profesjonell læring og som viser til at dette også er noe nye lærere vil profittere på.⁹ I andre case fremkommer det imidlertid at veiledning og formell kompetanseheving av veiledere ikke er en prioritert oppgave hos eier.

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

7. Veiledningen tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov

For at veiledningen skal bidra med noe positivt ovenfor den nyutdannede, er det viktig at den er tilpasset den nyutdannedes forutsetninger og behov. I spørreundersøkelsen oppgir de

⁹ Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014)

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

I flere av casene planlegges tema for veiledningstimene gjennom at den nyutdannede på forhånd sender inn forslag til tema på mail eller ved å fylle ut et veilednings skjema. I noen av casene er en slik planlegging av tema for veiledningen nedfelt i arbeidsplassens og/eller eiernivåets veiledningsplan. Andre veiledere oppgir at de bevisst ikke benytter en slik fremgangsmåte, da de heller ønsker å tilpasse veiledningen til det den nyansatte står i og er opptatt av på selve tidspunktet for veiledningen. Også veiledere som planlegger tema for veiledningen ved oppstart av skoleåret oppgir at de er svært opptatt av å tilpasse veiledningen til den nyutdannedes forutsetninger og behov. Selv om det er ulike ordninger for planlegging av tema for veiledningen, tyder med andre ord caseundersøkelsene på at viktigheten av veiledningens relevans for den nyutdannede vektlegges av de fleste. Dette er også i tråd med faglitteraturen, hvor det påpekes at det er viktig med oppfølging som er tett på praksis.¹⁰

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

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

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

Eier- og ledernivået er i stor grad enige i at veiledningsordningen er forankret seg imellom, og både de og veiledere er i stor grad enige om hvordan veiledningen skal organiseres. Det er i hovedsak styrer/skoleleder og veileder som er ansvarlige for hvordan veiledningen inngår i den

¹⁰ Mansfield, C., Gu, Q. (2019)

øvrige aktiviteten. Styrere, skoleledere og veiledere deltar i noen til stor grad i evaluering og justering av veiledningsarbeidet.

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

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

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

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

En av hovedmålsettingene med veiledningsordningen er at veiledning skal bidra til å motivere nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket. I spørreundersøkelsen fremkommer det at dette i stor grad er tilfelle: De nyutdannede nytilsatte lærerne oppgir at veiledningen i stor grad øker motivasjonen til å bli bedre i yrket (profesjonell utvikling) og øker deres motivasjon til å bli værende i yrket. Vi finner også at nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positive til sine første år som lærere, enn de som ikke har mottatt veiledning. I 2019 gjaldt dette alle nivåene i utdanningsforløpet, mens i 2020 er forskjellene kun signifikante for lærere i videregående opplæring. Vi finner også signifikante forskjeller mellom lærere som har mottatt veiledning og og ikke når det gjelder deres svar på om de tror de fremdeles er barnehagelærere/lærere de neste fem årene. Nyutdannede som har mottatt veiledning er mer positive til denne påstanden enn nyutdannede uten veiledning i 2019, men forskjellene er ikke signifikante i 2020. At koronasituasjonen har påvirket lærernes svar på sitt inntrykk av de første årene som lærere og vurdering av fremtiden inne yrket, er sannsynlig. En slik tolkning forsterkes av at undersøkelsen indikerer at koronasituasjonen har medført mindre veiledning for nyutdannede lærere.

I caseundersøkelsene fremkommer det også at de nyutdannede på generelt grunnlag er svært fornøyde med veiledningen de har mottatt og mottar. Vi har imidlertid ikke konkrete funn fra caseundersøkelsene på at de nyutdannede oppgir at veiledningen bidrar til at de i større grad ønsker å bli værende i yrket. Flere oppgir imidlertid at veiledningen bidrar til en bedre overgang fra utdanning til praksis, noe som reduserer praksissjokket. Nyere forskning understøtter dette og viser at veiledning bidrar til at nyutdannede føler seg akseptert på arbeidsplassen og er med på å bygge opp deres motstandskraft.¹¹

Ut fra resultater og funn i evalueringen gir veiledningen et utgangspunkt for å motivere den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket. Samtidig tyder funnene fra spørreundersøkelsen på at koronasituasjonen har påvirket omfanget av veiledningen som har blitt gitt det siste året, og videre nyutdannedes vurdering av motivasjon for og ønske om å fortsette i yrket. Det er kanskje ikke overraskende, men med tanke på det store presset lærere har vært utsatt for i forbindelse med korona, og resultatene på Respons Analyse sin kartlegging om lærere i pandemien, er det bekymringsfullt dersom det har blitt mindre veiledning/oppfølging som følge av korona.

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

a. gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede

Analysen av resultater fra spørreundersøkelsen fra 2020 viser at nyutdannede nytilsatte som har avsatt tid til veiledning i arbeidsplanene har fått gjennomført veiledningen hyppigere enn de som ikke har avsatt tiden i arbeidsplanene, noe som understreker viktigheten av at veiledningen planlegges. Videre viser analysene at mens et flertall av barnehagestyrere og skoleledere oppgir at de har satt av tid hos både veiledere og nyutdannede nytilsatte lærere i arbeidsplanene, er det flere som kun har satt av tid hos en av gruppene og en liten andel som ikke har satt av tid i det hele tatt. I de kommunene som har felles veilederpool, er det hele 18 prosent som ikke har satt av tid til hverken veileder eller nytilsatt.

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

Også caseundersøkelsene viser at det er variasjon mellom arbeidsplasser på dette spørsmålet og at det er forskjeller mellom veiledere og nyutdannede: det er flere nyutdannede enn veiledere som har veiledningen avsatt i arbeidsplanen, men det er ikke i alle casene avsatt tid i arbeidsplanen, selv om det er tatt hensyn til og tilrettelagt for veiledning fra leder. Det er også grunn til å tro at pandemien i 2020 kan ha påvirket hvor godt det som står i arbeidsplanen reflekterer den tiden som faktisk blir satt av i praksis.

¹¹ Morettini, B. m.fl., 2020.

b. etter en strukturert og målrettet plan

I spørreundersøkelsen fremkommer det at i overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole i 2020. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at det kun er ni eiere i videregående opplæring som har besvart dette spørsmålet, hvorav fem har rapportert at de har en slik plan.

Både eierne i videregående opplæring, i grunnskolen og i barnehagen oppgir i hovedsak at det er ledernivå i barnehagen/på skolen, veilederne selv og representanter fra barnehage/skoleeiernivå som er involvert i å utvikle planen. Hos flere er også de nyutdannede lærerne, arbeidstakerorganisasjoner og UH-sektoren involvert i utarbeidelsen.

Vi har videre spurt barnehagestyrerne og skolelederne om hvem som er ansvarlig for de ulike aspektene ved veiledningen; om dette er barnehage-/skoleeier, styrer/leder, veileder eller nyutdannet nytilsatt lærer. Resultatene fra 2019 og 2020 antyder at det styrerne/skolelederne og veilederne som har ansvar for de fleste aspektene av veiledningen, men de nyutdannede nytilsatte har ansvar sammen med veilederne når det gjelder mål og tematikk for veiledningen. Barnehage-/skoleeier er i mindre grad trukket frem, spesielt i videregående. Eier er noe mer ansvarlig i barnehagen, noe som kan henge sammen med eierstrukturen med mange små private barnehager og at eierne derfor er tett involvert i det som skjer i barnehagen.

På spørsmål om i hvilken grad veiledningen går etter planen, oppgir rundt 60 prosent av de nyutdannede lærerne at de i *stor* eller i *svært stor* grad er enige i at veiledningen går etter planen i 2020.

Caseundersøkelsene bekrefter funnene fra spørreundersøkelsene om at det er noe variasjon mellom kommuner og skoler og barnehager når det gjelder om veiledningen gjennomføres iht. en strukturert og målrettet plan. I åtte av fem caser er det utviklet en plan for veiledningen på eiernivå. Videre fremkommer det at blant caseskolene og -barnehagene som har en veiledningsplan i tråd med de nasjonale retningslinjene, både på skoleeiernivå og ved skolen/barnehagen, går veiledningen i høy grad etter planen. Samtidig gjøres det også fortløpende justeringer etter behov. Tilfeller som kan skape endringer er uforutsette hendelser som fravær/sykdom eller andre prekære situasjoner, samt «tidsklemma». Det ser likevel ut til at casene som har en tydelig plan for veiledningen får til å gjennomføre de planlagte aktivitetene. Funnene understreker med andre ord verdien av at veiledningen følger en strukturert plan, men funnene fra spørreundersøkelsene og casestudiene tyder på at prinsippet bare delvis etterleves i praksis.

Det bør imidlertid nevnes at informantene i casene forteller at det en periode har vært mer utfordrende å få til gjennomføring av planlagt veiledning etter at covid-19-pandemien brøt ut. Dette fordi skoler og barnehager brukte mye tid og ressurser på å tilrettelegge for kohorter og hjemmeundervisning, noe som medførte at enkelte veiledningstimer utgikk i noen av casene.

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

Skoleleder er oftest rapportert som ansvarlig for hvor mye tid som settes av til veiledning både i grunnskolen og på videregående. I barnehagen og i videregående er også veileder trukket frem av flere, mens eierne har større ansvar for å sette av tid til veiledning i barnehagen enn i skolen.

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

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

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

På spørsmål om hvor mye tid de nyutdannede lærerne har satt av til veiledning oppgir over halvparten at det ikke er satt av noe tid i 2020. Over 80 prosent av barnehagelærerne oppgir at det ikke er satt av noe tid til veiledning. Dette er en stor økning fra 2019; da var tilsvarende andel rundt 40 prosent.

I casene varierer hyppigheten på veiledningene fra ukentlig til annenhver måned. 3 av casene har månedlig veiledning. Varigheten per veiledning varierer også noe, men ser ut til å være mellom 1-2 timer i de individuelle veiledningene. Mange har også en del ad-hoc veiledning/samtaler, slik at de i realiteten har noe hyppigere veiledning/kontakt enn hva gjelder de planlagte aktivitetene. Samtidig er flertallet av de nyutdannede som er intervjuet tydelige på at de ideelt sett hadde ønsket seg mer og hyppigere veiledning. Flere oppgir at de særlig opplever/opplevde behov for hyppigere veiledning det første året som nyutdannet. Samtidig gir mange inntrykk av at de ikke ser hvordan ønsket om mer og hyppigere veiledning er realiserbart i praksis, og da med henvisning til den pressede tidssituasjonen de opplever at både veileder og de selv står i. Denne refleksjonen understøttes av spørreundersøkelsene der det fremkommer at mangel på tid oppgis av både lærerne og veilederne som det største hinderet for gjennomføring av veiledning, både i 2019 og 2020.

d. både individuelt og i grupper

Veilederne er spurt om hvordan veiledningen foregår i spørreundersøkelsene, og her viser evalueringen at det er enkelte interessante forskjeller på tvers av nivåene i

utdanningsløpet. Løpende veiledning i arbeidstiden skjer i størst grad for videregående skole, og faste 1-1-møter mellom veileder og den nyutdannede (individuell veiledning) brukes i størst grad i grunnskolen og barnehagen. Begge former er de vanligste formene for gjennomføring av veiledningen på alle nivå. Faste gruppemøter mellom veileder og nyutdannede er noe mindre utbredt, og i 2020 svarte hhv. 26 prosent av veilederne i barnehagen, 26 prosent av veilederne i grunnskolen og 48 prosent av veilederne i videregående at veiledningen ble gjennomført på denne måten. Sammenlignet med spørreundersøkelsen fra 2019 har andelen som oppgir at de har gruppeveiledning falt med hhv 12 prosentpoeng i barnehagen og 14 prosentpoeng i grunnskolen. I videregående er det kun 1 prosentpoeng endring. Endringen i andelen som oppgir at veiledningen innebærer gruppeveiledning fra 2019 til 2020 kan potensielt forklares med koronasituasjonen, særlig når vi også ser at veiledning over nett og telefon økte betydelig fra 2019 til 2020. Blant veilederne som har svart at veiledningen skjer (helt eller delvis) over nett eller telefon, ser vi at løpende veiledning i arbeidstiden i stor grad opprettholdes, mens 1-til-1-møter, gruppemøter og samlinger faller ut sammenliknet med de som ikke har det over nett/telefon.

Ingen av de nyansatte som er intervjuet i casestudiene har mottatt veiledning over telefon eller nett, så vi har ikke kvalitative funn som kan kommentere på hvordan de nyansatte opplever dette. Casestudiene viser imidlertid at de færreste arbeidsplassene har så mange nyutdannede på enheten til at de til sammen utgjør en egen veiledningsgruppe. Der hvor de nyutdannede mottar gruppeveiledning er derfor en vanlig modell at gruppeveiledning foregår sammen med nyutdannede fra andre arbeidsplasser, mens individuell veiledning foregår på egen arbeidsplass. Det virker som nyutdannede setter pris på denne kombinasjonen av ulike former for veiledning, og informantene, både veilederne og de nyutdannede selv, reflekterer rundt at ulik form og organisering av veiledningen bidrar på ulikt vis til utvikling for den enkelte. Den individuelle veiledningen gir blant annet mulighet for veiledning tett på egne arbeidsoppgaver i spesifikk kontekst. Gruppeveiledningens potensial for læring gis blant annet gjennom innsikt i hva som skjer på andre arbeidsplasser og ved å utveksle erfaringer med andre nyutdannede, noe som også fremheves som svært verdifullt av flere.

Alt i alt, tyder funnene fra evalueringen på at en mindre andel av de nyansatte får tilbud om veiledning som både innebærer individuell veiledning og gruppeveiledning. Lokale forhold som kommunestørrelse og geografiske avstander får imidlertid stor påvirkning for i hvilken grad etterlevelsen av prinsippet er gjennomførbart i praksis.

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

I henhold til prinsippene for god veiledning skal veiledningen utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning. Funn fra evalueringen viser at fire av fem veiledere vurderer at de har nødvendig fagkompetanse i faget/fagene som den nyutdannede nytilsatte læreren underviser. Spørreundersøkelsen viser imidlertid også at det varierer mellom nivå i hvilken grad veilederne har formell veilederutdanning: Rapporteringen fra veilederne i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i

barnehagen har formell veilederutdanning, og at tilsvarende i grunnskolen og videregående er hhv. 45 og 46 prosent.

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

I caseundersøkelsen fremkommer det at veileder har formalkompetanse i veiledning i seks av åtte caser, men som nevnt er det kun i tre av casene at det er nedfelt i lokale retningslinjer for veiledningsordningen at veileder skal ha formalkompetanse. I to av kommunene er det et kommunalt veilederkorps som sikrer at alle nyutdannede får en kvalifisert veileder og et tilnærmet likt tilbud for oppfølging. I case 3 og 6 har ingen på den lokale arbeidsplassen formell veilederutdanning. I case 3 ble det derfor bestemt at en ansatt i kommuneadministrasjonen med formell veiledningskompetanse skulle stå for den individuelle veiledningen. I case 4 er avdelingsleder den eneste med formell veilederutdanning, og hen har derfor tatt på seg veiledningen. Slik får lokale forhold betydning for hvem som følger opp nyutdannede individuelt og hvilken kompetanse veilederne har, og caseundersøkelsene viser med tydelighet at eiernivået er sentrale når det gjelder å legge til rette for at prinsippet om kvalifiserte veiledere etterleveres.

I spørreundersøkelsene fra 2019 fremkommer det at omkring halvparten av barnehage- og skoleeierne rapporterte at de prioriterer at veileder tar veilederutdanning for å øke sin veilederkompetanse, en andel som har gått betydelig ned i 2020 hvor omkring én av tre oppga det samme. Samtidig har andelen som oppgir at de ikke prioriterer noen form for kompetanseheving økt fra nesten ingen til omtrent en av fire barnehage- og skoleeiere. Det kan tyde på at denne type tiltak har blitt nedprioritert av eiere i 2020.

Fra undersøkelsen fremkommer det også at det har vært en liten økning i andelen nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere som oppgir manglende kompetanse som et hinder for gjennomføringen av veiledningen. Eierne som har ett eller flere kompetansehevingstiltak oppgir i relativt liten grad at det finnes en plan for hvordan den nye kompetansen skal brukes. Henholdsvis 29 og 36 prosent av barnehage- og grunnskoleeierne har en plan for hvordan den nye kompetansen skal brukes.

Casestudien viser at flere eiere har tilbud om kompetansehevingstiltak for veilederne, men at disse tilbudene ikke alltid er kjent eller brukt. Dette indikerer, som vi har pekt på tidligere, at det er behov for en tettere dialog mellom nivåer når det gjelder lokale planer for og oppfølging av veiledningsordning. Dette er spesielt viktig siden det også fremkommer at det i hovedsak er barnehagestyrer og skoleleder som er ansvarlig for hvem som er veileder lokalt.

Uavhengig av i hvilken grad veilederne har formell veilederkompetanse, viser både spørreundersøkelsene og casestudiene at veilederne selv er fornøyde med egen kompetanse. I spørreundersøkelsene fremkommer det at veilederne i stor grad holder seg faglig oppdaterte, og at den vanligste metoden for å holde seg faglig oppdatert på er gjennom egenstudier, etterfulgt av nettverk for veiledere og kompetansehevingstiltak i regi av skolen. Den positive egenvurderingen av veiledernes kompetanse samsvarer også i stor grad med hvordan eiere, ledere og de nyutdannede vurderer veiledernes kompetanse.

På bakgrunn av funnene i evalueringen er det likevel vanskelig å konkludere med at prinsippet om at *veilederne fortrinnsvis skal ha formell veilederkompetanse og få muligheter til etter- og/eller videreutdanning* etterlevs i praksis, da under halvparten av veilederne oppgir at de har dette.

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

I prinsippene for god veiledning står det at veileder *fortrinnsvis ikke skal ha personalansvar for den nyutdannede nytilsatte læreren*. Resultatene fra spørreundersøkelsen tyder imidlertid på at dette ikke alltid lar seg gjennomføre i praksis da én av tre av lærere i grunnskolen oppgir at egen veileder har et lederansvar og/eller personalansvar for seg. I barnehagen og videregående opplæring gjelder dette én av fire lærere. Flere av respondentene oppgir også i åpne svarfelt knyttet til organiseringen av veiledning at de har veiledningsrettede aktiviteter med barnehagestyrer eller skoleleder.

I casene er det også flere eksempler på nyutdannede som har egen leder som veileder. Det er interessant at de nyutdannede som får veiledning av egen leder i casene oppgir å være veldig fornøyd med dette. Som begrunnelse for den positive vurderingen trekker flere av informantene frem at det blir lettere å gjennomføre veiledningen når det er leder og ikke en lærerkollega som er veileder, siden leder har mindre formell undervisningstid og større muligheter til å tilpasse sin timeplan. Også lederen/veilederen selv oppgir mange gode effekter av en slik organisering. Samtidig understrekes det av flere informanter hvor veileder ikke er leder til den nyutdannede, at dette er en klar fordel med tanke på at veiledningen da blir mer nøytral og at den nyutdannede ikke trenger å være bekymret for om veileder/leder er en part og har en agenda i ev. utfordringer hen står i. Et retorisk spørsmål blir om de nyutdannede som har egen leder som veileder ville vurdert denne situasjonen annerledes dersom dette ikke var tilfelle?

Veiledningslitteraturen så vel som de nasjonale prinsippene fraråder at ledere er veiledere. Ledere har i noen tilfeller kanskje den nødvendige kompetansen, men asymmetri og forpliktelser til andre ansatte kan komplisere veiledningsrelasjonen.^{12 13} Når nyutdannede i casene er fornøyd med å bli veiledet av leder, var det tydelig at de verdsetter leders kompetanse, men lederens makt og personalansvar for andre ansatte var ikke noe som ble tematisert. På tross av at enkelte informanter uttrykker at det fungerer godt at veileder har lederansvar for seg, viser evalueringen med tydelighet at prinsippet ikke oppfylles i praksis.

¹² Lejonberg, 2018

¹³ Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, DOI: [10.1080/02619768.2019.1681963](https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963)

4. OPPSUMERENDE VURDERING OG KONKLUSJON

4.1 Vurdering av omfang og innhold

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

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

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

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

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

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

Dette samsvarer med casene, der kun noen av de overordnede veiledningsplanene på eiernivå hadde føringer knyttet til hyppighet og antall veiledningstimer. I de øvrige casene lå retningslinjer knyttet til omfang i den lokale veiledningsplanen.

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

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

Som nevnt er ikke resultatene fra 2019 og 2020 direkte sammenlignbare, men det er mulig å anta at den negative utviklingen fra 2019 til 2020 knyttet til veiledningsfrekvens skyldes korona-situasjonen. Dette støttes også som nevnt av det kvalitative datamateriale som indikerer at mange veiledningstimer ble avlyst våren 2020 pga. stengte skoler og barnehager og/eller stort press på de ansatte i denne perioden. Selv om omfanget av veiledning ser ut til å ha økt gjennom at en større andel nyutdannede lærere oppgir å motta/har mottatt veiledning, og en større andel barnehage- og skoleeiere oppgir å ha en veiledningsordning, er det likevel bekymringsfullt dersom koronasituasjonen har ført til at en stor andel av dagens nyutdannede lærere ikke får et tilfredsstillende veiledningstilbud i det omfanget og den hyppigheten som opprinnelig var tiltenkt. Det er særlig bekymringsfullt når vi vet at koronasituasjonen har vært svært utfordrende generelt for ansatte i barnehage og skole, og det er grunn til å anta at det for de nyutdannede har vært en særlig stor belastning å være nyansatt i denne situasjonen.¹⁴

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

¹⁴ Dette støttes av undersøkelser gjennomført blant lærere om koronasituasjonen i skolen; <https://www.aftenposten.no/norge/i/PRv97R/laerere-slutter-i-jobben-mange-er-naa-paa-felgen> og samsvarer også med data fra de kvalitative intervjuene.

4.2 Vurdering av organisering og rammebetingelser

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

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

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

I forlengelsen av dette er det også flere forhold i datainnsamlingen som gjør at det kan stilles spørsmålstegn ved om nyutdannede barnehagelærere og lærere har fått god nok informasjon om veiledningsordning og hva som kan forventes av arbeidsgiver i forbindelse med dette. I de nevnte eksemplene fremkommer det at de nyansatte lærerne i liten grad er kjent med skoleeiers veiledningsordning, og i spørreundersøkelsen fremkommer det at av de nyutdannede som *ikke* mottar/har mottatt veiledning¹⁵, oppgir 38 prosent i videregående, 26 prosent i grunnskolen og 28 prosent i barnehagen at de *ikke* har fått informasjon om mulighetene for nyutdannede nytilsatte til å få veiledning.¹⁶ Blant de som oppgir at de har fått informasjon om muligheten for veiledning, oppgir flertallet studiestedet som kilde, noe som samsvarer med prinsippene for veiledning som tilsier at utdanningsinstitusjonene har ansvar for å gi informasjon til alle avgangsstudenter om veiledningsordningen og hva nyutdannede har rett og krav på. Funnene fra

¹⁵ Blant de nyutdannede nytilsatte lærerne som deltok i spørringen i 2020 tilsvarte dette 31 prosent av respondentene fra vgs, 10 prosent fra grunnskolen og 20 prosent fra barnehagen.

¹⁶ Tallene viser til spørreundersøkelsen fra 2019. Andelen lærere som oppgi å ikke motta eller har mottatt veiledning var liten i 2020-undersøkelsen, og resultatene er derfor ikke gjengitt i rapporten. Tendensen i svarende er den samme som for 2019-kartlegging som beskrives.

evalueringen tyder imidlertid på at informasjonen enten ikke er gitt til alle avgangsstudenter eller at den ikke har nådd frem. Dette er bekymringsfullt all den tid avgangsstudenter skal være informert om veiledningsordningen når de går ut av studiet.

Utover utfordringene med manglende kontakt mellom eiernivå og skoler/barnehager og de nyutdannedes kjennskap til veiledningsordningen, viser evalueringen at også den praktiske organiseringen av veiledningen varierer noe. Det ser likevel ut til å være et fellestrekk, særlig i skolen, at veiledningen stort sett foregår lokalt på egen skole. 99 prosent av veilederne i videregående og 95 prosent av de nytilsatte lærerne i grunnskolen oppgir dette. Tilsvarende tall for barnehagen er 69, og her oppgir en større andel at veiledningen skjer utenfor barnehagen (15 prosent) eller i en annen barnehage (23 prosent).¹⁷ På dette spørsmålet ser vi imidlertid også en stor forskjell mellom hvordan respondentene har svart i undersøkelsen i 2019 og 2020. Mens det i 2019 var kun 2 prosent av alle veilederne på tvers av nivå som oppga at veiledningen gjennomføres over nett eller telefon, er tilsvarende andel i 2020 31 prosent i barnehagen, 14 prosent i grunnskolen og 19 prosent i videregående opplæring. Når det gjelder hvilke aktiviteter som inngår i veiledningen finner vi at det benyttes en kombinasjon av én-til-én-møter, gruppemøter og samlinger, men at disse, særlig gruppemøter og samlinger, har gått noe ned fra 2019 til 2020 til fordel for «andre» møter. Selv om det er statistisk usikkerhet knyttet til resultatene av sammenligning mellom 2019 og 2020, vurderer vi tendensen i datamaterialet for å være reell. Vi mener derfor det er nærliggende å tro at funnene er en indikasjon på at koronasituasjonen har ført til en endring i hvordan og hvor veiledningen har blitt gjennomført.

4.3 Vurdering av kvalitet og relevans

Forskning viser at veiledning i seg selv ikke alltid er fordelaktig, men avhenger av kvaliteten på veiledningen.¹⁸ I denne evalueringen er veiledning av god kvalitet definert som veiledning som oppfyller de nasjonale prinsippene for veiledningsordningen (som igjen er forskningsbaserte). Prinsippene tar i utgangspunktet for seg de strukturelle forholdene rundt veiledningen. Samtidig viser forskning at selv om formelle strukturer har betydning, er imidlertid også kvaliteten på veiledningssamtalene og interaksjonen mellom veileder og nyutdannet avgjørende for utbyttet av veiledning.¹⁹ Dette er igjen i stor grad avhengig av veilederens rolle og kompetanse, og forskning tyder på at veiledere med utdanning har en dypere forståelse for oppdraget enn veiledere uten utdanning.²⁰ Generelt er det viktig at veileder evner å differensiere mellom vanlig samarbeid/kollegastøtte og hva som kan defineres som veiledning. Dette er spesielt viktig i barnehagen, der veileder og den nytilsatte oftere jobber tettere sammen gjennom hele arbeidsdagen enn i skolen. Dette er et viktig argument for at veileder må ha god kompetanse. Både forskning, og analysen av datamaterialet fra denne evalueringen indikerer at kompetanse hos veilederne er det viktigste middelet for å sikre veiledning av god kvalitet.

I Utdanningsdirektoratets *Veileder for veiledning av nyutdannede*²¹ defineres en kvalifisert veileder som en med formell veilederkompetanse, mens det under prinsippene for ordningen står at veiledningen *fortrinnsvis* skal gjennomføres av en kvalifisert veileder. Evalueringen av ordningen undersøker derfor blant annet hvilken bakgrunn veiledere har, og funnene viser at det varierer mellom ulike nivå i hvilken grad veilederne har formell veilederutdanning. Rapporteringen fra veilederne i 2020 viser at 57 prosent av veilederne i barnehagen har formell veilederutdanning, og at tilsvarende i grunnskolen og videregående er hhv. 45 og 46 prosent. I caseundersøkelsen fremkommer det at veileder har formalkompetanse i veiledning i seks av åtte

¹⁷ Tallene som presenteres i teksten er fra spørreundersøkelsen fra 2020.

¹⁸ Hobson m.fl., 2009

¹⁹ Colognesi, Van Nieuwenhoven & Beausaert, 2020

²⁰ Helleve & Ulvik, 2019

²¹ Utdanningsdirektoratet «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?» (sist endret 10.09.2019)

caser, men at det kun i tre av casene er nedfelt i lokale retningslinjer for veiledningsordningen at veileder skal ha formalkompetanse innen veiledning. Dette har sammenheng med at flere av casene ikke har nok veiledere med veiledningskompetanse, og således ikke vil forplikte seg til ikke å kunne bruke andre lærere som veileder ved behov. Videre gir enkelte veiledere uttrykk for at det er krevende å være veileder og at kompensasjonen ikke er god nok. Dette kan medføre at skoler, barnehager og eiernivået strever med å skaffe nok veiledere ved behov, selv om de kanskje i utgangspunktet har en del lærere med veilederkompetanse.

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

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

4.4 Konklusjon

Som de foregående avsnittene i dette kapitlet, samt øvrige kapitler i rapporten har vist, er det mye som tyder på at ting går i riktig retning når det gjelder omfanget og utbredelsen av veiledning til nyutdannede, nytilsatte lærere. Funnene fra undersøkelsen tyder på at det er stadig flere kommuner og fylkeskommuner som har en veiledningsordning ved barnehager og skoler, og stadig flere nyutdannede, nytilsatte lærere som mottar veiledning.

Samtidig ser vi av gjennomgangen av etterlevelsen av prinsippene i avsnittene over, at det fortsatt gjenstår en del arbeid før målsettingen med prinsipperklæringen om at *alle nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet, i tråd med prinsippene for veiledning* er nådd.

Evalueringen viser at det fortsatt er for mange nyutdannede som ikke får tilbud om veiledning, og at det er for stor variasjon mellom tilbudene som gis til at tilbudet kan sies å være likeverdige og av god kvalitet. På overordnet nivå ser det bl.a. ut til at veiledning er noe mer utbredt i

barnehagen og i grunnskolen, sammenlignet med videregående skole. Videre er det også grunn til å stille spørsmålstegn ved kompetansen til veiledere, og det relasjonsmessige forholdet mellom veiledere og nyutdannede. Funn i evalueringen viser at én av tre lærere i grunnskolen og videregående skole oppgir at veilederen deres har et lederansvar og/eller personalansvar for seg. I barnehagen er oppgitt omtrent halvparten av lærerne det samme. Videre oppgir kun halvparten av de spurte veilederne at de har formell veilederutdanning.²² Dette er forhold som bryter med prinsippene for god veiledning, og indikerer at kvaliteten på veiledningen som gis ikke alltid er tilfredsstillende.

Det synes likevel som om de nyutdannede som mottar eller har mottatt veiledning er svært fornøyd med tilbudet, og at de opplever at veiledningen har bidratt til å styrke og trygge dem i rollen, og at de har bidratt til å videreutvikle egen kompetanse. I relasjon til de nyutdannedes egen vurdering av veiledningstilbudet de mottar, er det imidlertid grunn til å kommentere en generell tendens til at respondentene i spørreundersøkelsene fremstår som svært positive til vurderingen av eget veiledningstilbud og -arbeid. Dette omfatter både eiernivåets vurdering av eget bidrag når det gjelder veiledningsordning til nyutdannede i egen organisasjon, styrere og skolelederes bidrag til i hvilken grad de legger forholdene til rette for veiledning av nyutdannede, og også veilederes egen vurdering av egen kompetanse. I tillegg vurderer de nyutdannede tilbudet de mottar/har mottatt som svært godt. Denne positive vurderingen av eget bidrag samt utformingen av og innholdet i tilbudet som gis lokalt er også noe som gjenspeiles i casestudiene: aktørene i de åtte casene, dvs. eiere, ledere, veiledere og nyutdannede, beskriver en veiledningsordning som de i all hovedsak synes at fungerer godt. Dette på tross av at tilbudet i flere av tilbudene avviker i relativt stor grad fra beskrivelsen av god veiledning slik det fremkommer i prinsippene.

Satt på spissen kan det synes som om aktører på alle nivåer, både eiernivå, ledere, veiledere og nyutdannede er fornøyd så lenge man har lykket med å etablere en ordning lokalt. Spørsmålet blir om mangelen på kritiske stemmer og innvendinger, samt den unisone positive vurderingen av veiledningen som gis, til tross for identifiserte, kvalitetsmessige mangler, handler om at det er vanskelig å være kritisk dersom man ikke kjenner til andre alternativer. Samtidig er det viktig å ikke overdrive en slik tolkning; det er grunn til å stole på at de nyutdannede lærerne som mottar veiledning er fornøyd med tilbudet de får. I stedet for å sette spørsmålstegn ved vurderingen, kan man heller bruke funnene fra denne evalueringen til nok en gang å slå fast hvor viktig veiledning er for nyutdannede lærere.

4.4.1 Suksesskriterier

Som en oppsummering av evalueringen og drøftingen i dette kapitlet, vil vi avslutningsvis fremheve tre punkter som fremstår som suksesskriterier for å sikre nyutdannede lærere et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet. Som det fremkommer i teksten nedenfor, er dette punkter som i stor grad også omfattes av / inngår i prinsippene for veiledning:

- Kvalifiserte veiledere
- Tydelig forankring og tett kontakt mellom aktører og nivåer
- Behov for lokal tilpasning

Kvalifiserte veiledere

Forskning viser at veiledning i seg selv ikke alltid er fordelaktig, men avhenger av kvaliteten på veiledningen.²³ Videre er det et tydelig funn fra forskningen at en god lærer ikke alltid er en god veileder,²⁴ og en veileder uten tilstrekkelig kompetanse kan fort forsterke *status quo* i stedet for å

²² Tall fra spørreundersøkelsene i 2020.

²³ Hobson m.fl., 2009

²⁴ Bullough, 2005

fremme utvikling.²⁵ Dette er funn vi gjenkjenner fra caseundersøkelsene i denne evalueringen: Det varierer mellom casene om veileder har formell veilederutdanning eller ikke, men analysene indikerer at tilbudene som innebærer veiledning fra en veileder med formell veilederkompetanse, er av høyere kvalitet enn tilbudene der veileder ikke har tilsvarende kompetanse. Dette kommer bl.a. til uttrykk i intervju med veilederne, der veilederne med formell kompetanse har en annen vurdering av kompleksiteten ved veilederrollen og har et langt mer bevisst forhold til distinksjonen mellom å gi råd og det å veilede. Det er også verdt å merke seg at når veilederne uten formell kompetanse får gode tilbakemeldinger fra de nyutdannede er det personlig egnethet som vektlegges, fremfor den mer faglige veilederkompetansen.

Prinsippene definerer en kvalifisert veileder til å ha formell veilederkompetanse, og i prinsipp tolv står det at veiledningen fortrinnsvis skal gjennomføres av en kvalifisert veileder. Spørreundersøkelsene viser imidlertid at det er en stor andel av veilederne som ikke har formell veilederutdanning. På bakgrunn av funn fra caseundersøkelsene i evalueringen, samt tidligere forskning, fremstår det derfor som et viktig suksesskriterium å fortsatt understreke behovet for veilederutdanning og å arbeide for at nyutdannede nytilsatte lærere mottar veiledning av veiledere med formell kompetanse.

Tydlig forankring og tett kontakt mellom aktører og nivåer

På tross av at forskningen viser at den viktigste enkeltfaktoren for god veiledning er veileders kompetanse, fremkommer det også at et sentralt system rundt veilederne som sikrer nødvendige og forutsigbare rammer å jobbe innenfor er et avgjørende suksesskriterium for at nyutdannede mottar veiledning av god kvalitet. Dette er noe som også fremkommer som et tydelig funn i denne evalueringen. Det er spesielt tydelig i caseundersøkelsene der vi ser at veiledningen er av høyere kvalitet hos skoleeiere som har en overordnet veiledningsordning som er forankret i den enkelte barnehage og skole, og hvor det er tett kontakt mellom eier og virksomhetene.

Det er derfor også bekymringsfullt at caseundersøkelsene dokumenterer at det enkelte steder *ikke* er nok oppmerksomhet rundt behovet for en forankring og oppfølging av veiledningsordning fra eiernivå, og rundt behovet for tett kontakt mellom de ulike nivåene. Det virker som om det blant enkelte aktører er en tanke om at skolene skal være autonome og at eiernivå ikke kan, ev. at det ikke er hensiktsmessig å pålegge skolene å gjennomføre veiledning iht. spesifiserte retningslinjer. Dette kommer bl.a. til uttrykk i to av casene som inngår i evalueringen der eiernivå har utviklet en plan for veiledningsordning, men hvor denne ikke er tydelig kommunisert til og forankret på skolene. Resultatet er at de relevante aktørene på skolenivå ikke har kjennskap til eiernivåets planer og retningslinjer, og at veiledningen som gis lokalt på skolene avviker til dels stort fra eiers retningslinjer og vurderes til å være av mindre god kvalitet. En av begrunnelsene fra eiernivå knyttet til mangelen på oppfølging og forankring på enhetene lokalt, er nettopp knyttet til at skolene er og skal være selvstendige enheter med mulighet for å ta egne avgjørelser knyttet til styring og organisering.

Frykten for direkte involvering kan imidlertid ikke innebære å neglisjere behovet for felles retningslinjer og nødvendige rammer for skolene når det gjelder å organisere og gjennomføre veiledning til nyutdannede. I tillegg til at caseundersøkelsene med tydelighet dokumenterer sammenhengen mellom behovet for tett kontakt mellom nivåer og forankring lokalt, er dette behovet for felles organisatoriske rammer fremhevet i mye av forskningen rundt veiledning. Bl.a. Hobson & Maxwell (2020) peker på at støttende organisatoriske rammer, organisatorisk engasjement og konkret tilrettelegging som timeplanlagt møtetid, reduksjon i undervisning, grundig veilederutvelgelse og klargjøring av roller er sentrale forutsetninger for veiledning av god

²⁵ Langdon, 2014

kvalitet. Dette er forhold som i stor grad krever avklaring og involvering på eiernivå, og som fordrer tett kontakt mellom eier, leder og den enkelte veileder.

Lokal tilpasning

Samtidig som både tidligere forskning og denne evalueringen viser at det er behov for organisatoriske rammer rundt veiledere som sikrer visse nødvendige rammefaktorer, ser vi av evalueringen at det også er et stort behov for å kunne gjøre nødvendige lokale tilpasninger. Dette er også i tråd med prinsipp 8, som sier at *veiledningen skal tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold*, og noe samtlige informanter i caseundersøkelsene fremhever som et suksesskriterium.

Evalueringen synliggjør at det er til dels svært store forskjeller mellom de ulike nivåene i utdanningsløpet når det gjelder struktur, organisering og innhold. Dette gjør seg tydelig gjeldende når det kommer til gjennomføringen av veiledningen og hvilke aktører som er involvert i hvilke oppgaver. Videre viser caseundersøkelsen med tydelighet hvor store forskjeller det er mellom ulike kommuner og fylkeskommuner når det gjelder antall enheter i organisasjonen, ressurser og kompetanse, og videre også på de enkelte enhetene når det gjelder antall ansatte, antall nyutdannede, størrelse på barne- og elevgruppene m.m. Dette er forhold som i stor grad påvirker hvordan det er hensiktsmessig å organisere og gjennomføre veiledning lokalt. Bl.a. får kommunestørrelse og antall nyansatte stor påvirkning på om det er hensiktsmessig å legge opp til gruppeveiledning. Geografisk størrelse, spredning mellom enheter og tilgjengelighet er også en faktor som påvirker muligheten for f.eks. veiledning fra en ekstern veileder samt lokasjonen for gjennomføring av veiledningssamtalene.

Alt i alt fremstår lokal tilpasning av veiledningsordningen som et viktig suksesskriterium og en forutsetning både for at veiledningen faktisk blir gjennomført, samt en forutsetning for at veiledningen blir tilpasset den enkelte nyutdannedes behov. Gitt de store lokale forskjellene og forutsetningene mellom kommuner/fylkeskommuner og barnehager/skoler, fremstår det som lite hensiktsmessig å definere en felles, sentralt gitt oppskrift for innhold, organisering og gjennomføring av veiledning til nyutdannede. Derimot fremstår det som hensiktsmessig at mye av de organisatoriske rammene, som vi argumenterer for i avsnittet over, utformes lokalt på eiernivå. Veiledere med formell kompetanse vil, gitt organisatoriske rammer som er tilpasset lokale forhold, ha gode forutsetninger for å tilpasse veiledningen til mulighetene som ligger lokalt og den enkelte nyutdannedes behov.

4.4.2 Avsluttende bemerkninger: Videre oppfølging av prinsipper for veiledning

Funnene fra de kvalitative intervjuene antyder at blant eiere og ledelse i barnehager og på skoler der veiledningstilbudet har kvalitetsmessige mangler, er det flere som omtaler veiledning som en nedprioritert oppgave fordi det ikke er lovpålagt. Selv om det i 2017 ble bestemt av Stortinget at alle nyutdannede skulle få tilbud om veiledning og det ble utformet en intensjonsavtale der flere parter er med, synes det altså som om enkelte aktører ser på prinsippene som førende mer enn forpliktende.

I relasjon til dette, og med utgangspunkt i funnene fra evalueringen om behovet for lokal tilpasning, er det grunn til å stille spørsmålsteget ved selve utformingen av prinsippene. Det kan være grunn til å vurdere om listen på tolv prinsipper, med underpunkter, kan reduseres til noen mer overordnede føringer for hva slags veiledningstilbud nyutdannede skal få tilbud om. Særlig virker prinsippene som omhandler utfallet av veiledningen, altså hva veiledningen skal bidra med for den enkelte, overflødige og vi vil anbefale at utformingen av prinsippene rendyrkes til å omhandle de organisatoriske rammene rundt veiledningen, og da med utgangspunkt i suksesskriteriene som er fremhevet over samt hva nasjonal og internasjonal forskning har

beskrevet som viktig. Hobson og Maxwell (2020) gir ut fra sin forskning anbefalinger til hvordan kvalitativ god veiledning kan finne sted og påpeker at støtte fra organisasjonen er viktig, men ikke i seg selv nok; veiledere må også anerkjennes, belønnes og få avsatt tid til veiledningsoppgavene. Veiledningsrelasjonen må også ha en viss varighet, og innebære jevnlig møter – minst annenhver uke. I tillegg må veiledere velges med omhu, og de må få mulighet til profesjonell utvikling som veiledere. Slike organisatoriske rammer er og vil være en forutsetning for å oppnå et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet som:

- skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket
- skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket
- videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis
- motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

5. LITTERATURLISTE

- Alhija, F. N-A. & Fresko, B. (2010). *Socialization of new teachers: Does induction matter?* *Teaching and Teacher Education*, 26, 1592-1597.
- Amdal, I.I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid*. Doktoravhandling ved Universitetet i Agder.
- Aspfors, J. & Bondas, (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community *Teachers and Teaching theory and practice*, 19(3), 243-259.
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and teacher education*, 48, 75-86.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education* 21, 143-155.
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching-Theory and Practice* 20(2), 189-211.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beusaert, S. (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F.W. & Mausehagen, S. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Føinum, M. (2018). Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: hvilke tema prioriteres? *Acta Didactica Norge*, 12(3), 1-24, DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.4903>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 6(2), 151-182.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analyses of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055-1067.
- Heikkinen, H. L. T, Wilkinson, J, Aspfors, J. & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland, *Teaching and Teacher Education*, 71, 1-11.
- Helleve, I. & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, DOI: 10.1080/02619768.2019.1570495
- Hobson, A.J.; Ashby, P.; Malderez, A.; Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25,207-216.
- Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Junge, J. (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(5), 373-385.

- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.
- Langdon, F.J. (2007). *Beginning teacher learning and professional development: an analysis of induction programmes*. Phd-thesis. The University of Waikato.
- Langdon, F. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional development in education*, 40(1), 36-55.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships, *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1-16.
- Lejonberg, E. & Tiplic, D. (2016) Clear Mentoring: Contributing to Mentees' Professional Self-confidence and Intention to Stay in their Job. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(4), 290-305. DOI: 10.1080/13611267.2016.1252110.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordvei*, 3(1), 18 – 29.
- Leshem, S. (2006). Novice and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and teacher education* 24, 775-794.
- Mansfield, C., Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *Aust. Educ. Res.* 46, 639-659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Martin, M., & Rippon, J. (2005). Everything is fine: the experience of teacher induction. *Journal of In-service Education*, 31(3), 527-544.
- McCann, M., & Johannessen, L.R. (2004). Why do new teachers cry? *The clearing house*, 77(4), 138-145.
- Morettini, B., Luet, K. & Vernon-Dotson, L. (2020) Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance, *The Educational Forum*, 84:1, 48-62, DOI: [10.1080/00131725.2020.1679933](https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933)
- NIFU (2018). Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere.
- Pogodzinski, B., Youngs, P., Frank, K. A., & Beltman, D. (2012). Administrative climate and novices' intent to remain teaching. *The elementary school journal*, 113(2), 252-275.
- Rambøll (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Delrapport*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rambøll (2014). *Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Rippon, J., & Martin, M. (2006). Call me teacher: the quest of new teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 305-324.
- Smith K., Ulvik M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
- Squires, V. (2019), "The well-being of the early career teacher: a review of the literature on the pivotal role of mentoring." *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4), 255-267. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0025>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Newly Qualified Teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), 451-474.
- Thronsen, I., Carlsten T. C. & Björnsson, J. K. (2018). TALIS 2018. *Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What is there to learn from a new teacher? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(1), 43-57.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754-770.
- Worthy, J. (2005). 'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398.

Nettsider:

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

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

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

Kunnskapsdepartementet (2019-2020). Prop. 1 S. URL: <https://www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett_2020/dokumenter/pdf/KD.pdf>

