

Beregnet til
Utdanningsdirektoratet

Dato
November 2016

VEILEDNING AV NYUTDANNEDE BARNEHAGELÆRERE OG LÆRERE: EN EVALUERING AV VEILEDNINGSORDNINGEN OG VEILEDERUTDANNINGEN



INNHOOLD

SAMMENDRAG	1
SUMMARY	5
1. INNLEDNING OG BAKGRUNN	10
1.1 Formålet med evalueringen	10
2. FREMGANGSMÅTE	12
2.1 Analyseramme	12
2.2 Metode og datagrunnlag	13
DEL I – EN GOD OVERGANG?	15
3. BIDRAR ORDNINGEN TIL EN BEDRE OVERGANG OG TIL Å BEHOLDE NYUTDANNEDE BARNEHAGELÆRERE OG LÆRERE?	16
3.1 Barnehagelærerne, lærerne og veilederne mener det er et praksissjokk	16
3.2 Veiledningen svarer delvis til forventningene	17
3.3 De nytilsatte nyutdannede lærerne har positive erfaringer med veiledningen	18
3.4 De nyutdannede mener veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere	18
3.5 De nytilsatte nyutdannede opplever å ha utbytte av veiledningen	19
3.6 De nytilsatte nyutdannede mener veiledningen bidrar til å beholde dyktige lærere og sikre en god overgang fra utdanning til yrkesliv	20
3.7 Nytilsatte nyutdannede i skolen som får veiledning er mer fornøyd med den første tiden som ansatt enn de som ikke får veiledning	21
3.8 Barnehagelærerne og lærerne opplever mestring, men veiledningen har ikke en signifikant betydning for mestringsopplevelsen	22
3.9 Veiledningen har ingen direkte effekt på nytilsatte nyutdannedes oppgitte sannsynlighet for å fortsette i jobben	23
3.10 Oppsummering	24
4. VEILEDNINGSTILBUDET	26
4.1 Omtrent 6 av 10 nytilsatte, nyutdannede får eller har fått veiledning	26
4.2 Veiledningen skjer først og fremst i barnehagene og på skolene	28
4.3 Tilrettelegging for veiledning – hyppighet, avsatt tid og kompensasjon for tidsbruk	28
4.4 Organisering av veiledningen	32

4.5	Innholdet i veiledningen – hvem bestemmer og hva diskuterer de?	36
4.6	Suksesskriterier for en velfungerende ordning	40
4.7	Oppsummering	42
5.	VEILEDERNES ROLLEFORSTÅELSE OG TILKNYTNING TIL ROLLEN	44
5.1	Veilederne er opptatt av at veisøkerne skal resonnerer seg fra til løsninger	44
5.2	8 av 10 veiledere oppgir at det å være veileder betyr mye for dem	45
5.3	Veilederne har stor tro at de skal lykkes som veiledere	45
5.4	Flertallet av veilederne opplever å ha god forståelse for rollen som veileder	46
5.5	Oppsummering	47
6.	HVILKE TYPE VEILEDNINGSORDNING KAN FUNGERE FOR ULIKE BARNEHAGE- OG SKOLEEIERE?	48
6.1	Tre idealtypiske innretninger – fordeler og ulemper	48
DEL II – GIR VEILEDERUTDANNINGEN NØDVENDIG KOMPETANSE OG FERDIGHETER TIL UTØVELSE AV GOD VEILEDNING?		
7.	VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING AV VEILEDERUTDANNINGEN	53
7.1	Rammer for utdanningene	53
7.2	Delrapporten viste stor variasjon i organisering og gjennomføring av veilederutdanningen	55
7.3	Resultater fra kandidatundersøkelsen blant veiledere	56
7.4	Variierende grad av tilrettelegging	60
7.5	Oppsummering	62
8.	UTBYTTE AV OG TILFREDSHET MED VEILEDERUTDANNINGEN	64
8.1	Bli veilederne bedre veiledere av veilederutdanningen?	64
8.2	Tre gode eksempler	70
8.3	Endrer veilederne praksis som følge av veilederutdanningen?	72
8.4	Veilederne opplever å bli mer engasjert og ser muligheter for å utnytte kompetansen på andre områder enn veiledning	77
8.5	Oppsummering	78
9.	KONKLUSJON	79
9.1	Bidrar ordningen til en bedre overgang og til å rekruttere, utvikle og beholde gode barnehagelærere og lærere?	79
9.2	Veilederutdanningen – gir utdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?	80
VEDLEGG 1		
9.3	Metodiske betraktninger	82

SAMMENDRAG

I kvalitetsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS presiseres det at kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen. Den uttalte målsettingen med denne veiledningsordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Utdanningsmyndighetene tildeler midler til tiltak som styrker samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne om ordningen, og bidrar til finansieringen av studiepoenggivende veilederutdanning ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Innføringen av en veiledningsordning er begrunnet med at lærerutdanningen ikke fullt ut kan forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen, og at enkelte sider av yrkesutøvelsen læres og erfares best i selve yrkespraksisen. Ordningen kan tolkes som et ønske om å dempe "praksissjokket", men må også forstås som et ønske om å støtte opp om barnehagen og skolen som arenaer for lærende fellesskap og profesjonsutvikling. Videre er intensjonen at veiledningsordningen skal bidra til å beholde flere lærere i barnehagen og skolen, som en følge av et dempet "praksissjokk" og økt mestring.

Formålet med evalueringen er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen er oppnådd. Evalueringen har to overordnede problemstillinger:

1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?
2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

Evalueringen bygger på dokumentstudier, casestudier og fire spørreundersøkelser. I casestudiene er tilbydere av veilederutdanningen (utdanningsinstitusjoner), barnehage- og skoleeiere, ledere i barnehager og skoler, veiledere i barnehage og skole, samt nytilsatte nyutdannede intervjuet. Det er gjennomført én spørreundersøkelse til alle kandidater på veilederutdanningen i tidsperioden 2011-2015, én før- og ettermåling for kandidater som gjennomførte veilederutdanningen 2015/2016, samt én undersøkelse til nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere.

Høsten 2015 ble det publisert en delrapport i evalueringen. Denne sluttrapporten utdyper og konkluderer i forlengelsen av funnene som ble rapportert på i delrapporten. Mens delrapporten i stor grad var en kvalitativ rapport, er denne sluttrapporten i stor grad preget av det kvantitative datamaterialet (selv om den også bygger på de kvalitative dataene).

Problemstilling 1: Bidrar veiledningsordningen til en bedre overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere?

Evalueringen viser at både veiledere og nytilsatte nyutdannede mener overgangen fra barnehagelærer- og lærerutdanningen til utøvelsen av yrket i praksis, kan oppleves som et praksissjokk. Evalueringen kan imidlertid ikke slå fast at overgangen er tøffere for barnehagelærere og lærere enn for andre yrkesgrupper.

De nytilsatte nyutdannede har positive erfaringer med veiledningen. Flertallet av de nytilsatte nyutdannede har et positivt inntrykk av veiledningen, og barnehagelærerne er noe mer positive enn lærere i skolen. De nytilsatte nyutdannede oppgir at veiledningen gir dem trygghet og bidrar til bevisstgjøring av egen kompetanse, at de utvikler seg som yrkesutøvere og at de blir mer komfortabel i rollen som barnelærer/lærer. Det er ingen betydelige forskjeller mellom barnehagelærere og lærere.

De nytilsatte nyutdannede er i stor grad enige i at veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere, sikrer en god overgang mellom utdanning og yrkesliv og at ordningen reduserer "praksissjokket". De er noe mindre enig i at veiledningen bidrar til økt rekruttering. De kvalitative dataene indikerer at veiledning i liten grad er noe nyutdannede er opptatt av i jobbsøkerprosessen.

Evalueringen viser også at nytilsatte nyutdannede som har fått eller får veiledning er mer positive i vurderingen av sitt første år i jobb, sammenlignet med de som ikke har fått veiledning. Vi finner imidlertid ikke denne sammenhengen i barnehagen. Dette indikerer likevel at veiledningen, mest sannsynlig, bidrar til å bedre overgangen fra utdanning til yrke.

Selv om de nytilsatte nyutdannede i skolen er mer fornøyd med sitt første år i yrkeslivet når de får veiledning, ser det ikke ut til at veiledningen har betydning for de nytilsatte nyutdannedes opplevelse av mestring. Resultatene i spørreundersøkelsen indikerer at nytilsatte nyutdannede i både barnehagen og skolen opplever høy grad av mestring, men de som mottar veiledning skiller seg ikke fra de som ikke mottar veiledning. En årsak til dette kan imidlertid være at de nytilsatte nyutdannede i svært liten grad mener veiledning har betydning for deres opplevelse av mestring. Et godt arbeidsmiljø med sosial støtte og trygghet fra kollegaer og ledelsen, samt muligheten for faglig samarbeid med kollegaer er viktigere.

Veiledningen ser heller ikke ut til å ha noen direkte effekt på sannsynligheten for at de nyutdannede blir i jobben. Evalueringen viser at sannsynligheten for å jobbe i barnehagen/skolen minsker, jo lengre tidsperspektivet er. Det er en generelt høy andel som mener det er høy sannsynlighet for at de er i jobben etter 5 år.

Det er stor variasjon i organisering og innretning av ordningen

I delrapporten beskrev vi at det var stor variasjonen i organiseringen av ordningen. Veiledningen kan foregå internt/eksternt, 1:1 eller i grupper, med sterk involvering eller uten involvering av barnehage-/skoleeier, strukturert/formalisert eller mer løpende/tilfeldig, samt med eller uten formell videreutdanning hos veilederne. Det kvantitative datamaterialet bekrefter at det er stor variasjon i innretningen av veiledningen.

Rundt 60 prosent av de nytilsatte nyutdannede som har svart på spørreundersøkelsen i evalueringen oppgir at de mottar eller har mottatt veiledning. Andelen er tilnærmet lik i barnehagen og skolen. Dette er en noe lavere andel enn det som fremgikk av kartleggingen i 2012. Det kan derfor stilles spørsmål til om ordningen har spredd seg ytterligere de siste to årene. På den andre siden er det i denne rapporten benyttet en annen utvalgsmetode og de tidligere kartleggingene kan ha overestimert andelen som mottar veiledning. De som får veiledning får det stort sett det første året som ansatt og veilederne oppgir at det vanligste er at veiledningen skjer på deres arbeidsplass.

Det er relativt stor spredning i hvor ofte de nytilsatte nyutdannede oppgir å få veiledning. For barnehagelærere er det vanligere med veiledning 1-3 ganger i måneden sammenlignet med lærere i skolen. 52 prosent av veisøkerne oppgir at det er satt av tid i arbeidsplanen til veiledning. Evalueringen viser at de som har satt av tid til veiledning får mer veiledning enn de som ikke har satt av tid. Veilederne, særlig i barnehagen, får i liten grad kompensasjon for å utøve veiledning. 1 av 5 oppgir at de får ekstra lønn, i både barnehagen og skolen.

Den vanligste formen for veiledning er veiledning 1:1, samt løpende veiledning i arbeidshverdagen. Rundt 1 av 3 av veilederne oppgir at veiledningen foregår som faste gruppemøter. Det er i liten grad noen forskjell mellom barnehagen og skolen. Det er imidlertid svært vanlig med en intern veileder i skolen, mens det i barnehagen er vanligere med en ekstern veileder. Temaet for veiledningen bestemmes i stor grad av den nytilsatte nyutdannede.

Veilederne og veisøkerne har blitt spurt om hva de mener er de viktigste suksesskriteriene for en velfungerende ordning. Veilederne og veisøkerne er i stor grad samstemte og peker på et "tillitsbasert forhold mellom veileder og nyutdannet" som det viktigste. Deretter følger elementer som "avsatt tid" og "jevnlige møter". Innretningen på ordningen, dvs om det er en intern/ekstern veileder, veilederpool, om nyutdannede møtes på tvers av skoler vurderes som minst viktig for en velfungerende ordning.

På grunn av den store variasjonen og den høye graden av lokal tilpasning i måten å organisere veiledningen på er det lite hensiktsmessig å si at det finnes noen "typer" veiledning. Rambøll har

likevel utarbeidet tre idealtypiske veiledningsformer for å rettlede barnehage-/skoleeiere som skal utvikle eller justere en veiledningsordning. De tre idealtypene er intern individuell veiledning, ekstern individuell veiledning og ekstern gruppeveiledning. De tre innretningene har hver sine fordeler og ulemper som kan passe ulike barnehage-/skoleeiere.

Samlet sett viser evalueringen at ordningen med veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere ser ut til å bidra til en bedre overgang fra utdanning til yrke. Det er også svært sannsynlig at veiledningen bidrar til å utvikle gode barnehagelærere og lærere. På den andre siden har ikke veiledning noen direkte innvirkning på barnehagelærere og læreres opplevelse av mestring eller deres vurdering av sannsynligheten for å bli i jobben. Mestringsopplevelsen er høy, uavhengig av om de mottar veiledning eller ikke, og andre former for faglig og sosial støtte er viktigere for de nytilsatte nyutdannedes mestringsfølelse. Veiledningsordningen har mest sannsynlig liten innvirkning på rekrutteringen av nyutdannede barnehagelærere og lærere. I forlengelsen av evalueringen er det interessant å undersøke hvordan andelen nyutdannede som slutter i løpet av de første årene, utvikler seg. Det kan også være relevant å vurdere behovet for ytterligere tilrettelegging for deltagelse i veiledning. Per i dag er det få nyutdannede som får eller vet om de får noen kompensasjon for tiden de bruker på veiledning.

Problemstilling 2: Gir veilederutdanningen nødvendig kompetanse og ferdigheter til utøvelse av god veiledning?

Veilederutdanningene følger rammer fastsatt av Kunnskapsdepartementet. I delrapporten beskrev vi hvordan utdanningsinstitusjonene har benyttet handlingsrommet innenfor disse rammene. Dette har medført at tilbudet av veilederutdanninger er heterogent. De er ulikt organisert, med hensyn til målgruppe, forholdet mellom teori og praksis, organisering av undervisning, samt hvilken faglitteratur som benyttes.

De fleste av studiene er primært samlingsbaserte, samtidig oppgir en forholdsvis stor andel å ha en kombinasjon av nettbaserte og samlingsbaserte studier. De fleste studietilbud består av 30 studiepoeng, og flertallet har organisert studiet i to moduler à 15 studiepoeng. Mens noen har en teoridel og en praksisdell, har andre blandet elementer av teori og praksis i begge moduler. De fleste studier er rettet mot ansatte i både barnehage og skole, mens kun et fåtall er åpne også for andre yrkesgrupper. Resultatene fra kandidatundersøkelsen bekrefter funnene presentert i delrapporten.

Evalueringen viser at flertallet av kandidatene har gjennomført 30 studiepoeng i veiledning. Det er imidlertid en høy andel (38 prosent) som kun har gjennomført 15 studiepoeng. Det er ingen signifikant forskjell mellom barnehage og skole i antallet studiepoeng de har gjennomført. Det er relativt stor variasjon mellom studiesteder. Organiseringen av studiene i moduler medfører at en relativt stor andel av kandidatene kun gjennomfører 15 studiepoeng i veiledning. Veilederne som er intervjuet i casestudiene oppgir at dette henger sammen med at det er krevende å kombinere jobben med studiene.

Evalueringen viser at det er varierende grad av tilrettelegging for at veilederne får ta veilederutdanningen. Veilederne er svært delt i hvorvidt de mener de ansatte blir oppfordret til å delta på veilederutdanningen. Veiledere i barnehagen opplever i større grad enn veiledere i skolen at de blir oppfordret til å ta veilederutdanning. Veilederne er også delt i opplevelsen av å få frigjort tid til studiene. 51 prosent oppgir at de fikk frigjort tilstrekkelig tid, mens 43 prosent oppgir at de ikke fikk frigjort nok tid. Videre viser undersøkelsen at 1 av 5 får dekket utgifter til reise og opphold, mens 2 av 3 får dekket utgifter til læremidler og studiemateriell. Samlet er 56 prosent av veilederne fornøyd med tilretteleggingen for studiet på arbeidsplassen. Dette er betydelig lavere enn andelen i "deltagerundersøkelsen 2015" som er gjennomført blant deltagere i videreutdanningen gjennom "Kompetanse for kvalitet".

Delrapporten konkluderte med at kandidatene har høye forventninger til utdanningen og utbyttet av den. Evalueringen viser at veilederne vurderer kvaliteten på veilederutdanningene som god.

96 prosent av veilederne som har tatt utdanningen mener kvaliteten på studiet er god eller svært god. Dette er en litt høyere andel enn i Deltagerundersøkelsen 2015, som målte kvaliteten på videreutdanningene under "Kompetanse for kvalitet". Det er ingen signifikant forskjell mellom årskullene, ei heller mellom veiledere i barnehage og skole i vurderingen av kvaliteten på veilederutdanningen. Veilederne er i stor grad fornøyde med formidlingen og undervisningen.

Veiledernes opplevde læringsutbytte er målt ved hjelp av flere spørsmål knyttet til resultatet av veilederutdanningen. Evalueringen viser at læringsutbytte er på høyde med læringsutbytte i andre videreutdanninger. Det er ingen forskjell mellom veiledere i barnehagen og skolen i vurderingen av læringsutbytte. Derimot er det noe variasjon mellom studiestedene. 38 prosent av veilederne oppgir å være enige i at utdanningen har gjort dem til en bedre veileder.

Våre funn tyder ikke på at det er noen klare trekk knyttet til organisering og innretting av tilbudene som gir bedre utbytte enn andre. Den store variasjonen i organisering og gjennomføring av utdanningstilbudene medfører at det i liten grad er meningsfullt å kategorisere utdanningene. Som en følge av dette har Rambøll trukket frem og beskrevet de tre utdanningene som har fått høyest skår av kandidatene på utbytte. Hensikten med dette har vært å eksemplifisere hvordan gode utdanningstilbud gjør ulike prioriteringer med tanke på organisering og gjennomføringen av studiet. Det betyr ikke at de øvrige utdanningsinstitusjonene vurderes som mindre gode.

Evalueringen har også undersøkt hvorvidt veilederne endrer praksis som en følge av veilederutdanningen. Før- og ettermålingen blant kandidatene ved veilederutdanningen 2015/2016 viser at de som har fullført utdanningen har en annen forståelse av rollen som veileder enn de hadde før utdanningen. Denne nye forståelsen innebærer at de i mindre grad ser på det som en del av rollen å vurdere og rådggi veisøkerne, som forskningen mener er et hinder for god veiledning. De utdannede veilederne forstår rollen sin som en veileder som legger til rette for refleksjon hos veisøker i større grad enn hva veiledere uten utdanningen gjør.

Veilederne mener også selv at de har endret praksis eller kommer til å endre praksis som en følge av veilederutdanningen. 98 prosent av kandidatene oppgir at veilederutdanningen kommer til å ha eller til en viss grad vil ha en innvirkning på deres veiledningspraksis. Det er 15 prosentpoeng flere i kandidatundersøkelsen blant veiledere enn i deltagerundersøkelsen 2015 som oppgir at de har eller vil endret praksis, noe som indikerer at veilederutdanningen forventes å ha betydning for veiledernes praksis. Det er ingen signifikant forskjell mellom årskull av veiledere.

Evalueringen finner også at veisøkerne, altså de nytilsatte nyutdannede lærerne i barnehage og skole, vurderer veilederne sine mer positivt i de tilfellene hvor veileder har veilederutdanning, enn i tilfeller hvor veileder ikke har veilederutdanning eller hvor veisøker ikke kjenner til om veilederen har utdanning. Flertallet av veilederne oppgir at utdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet og opplever at det de har tilegnet seg kan brukes på andre områder i barnehagen/skolen. Mange av veilederne forteller at de anser en videreutdanning i veiledning som en interessant karrierevei som utvikler dem i jobben sin. Dette kan indikere at veilederutdanningen kan ha positive ringvirkninger i organisasjonene de arbeider.

Samlet sett viser evalueringen at veilederutdanningen gir et godt utbytte til veilederne som tar utdanningen og at utdanningen mest sannsynlig gir bedre veiledning. Evalueringen kan ikke direkte si at veiledere med utdanning har bedre rolleforståelse enn veileder *uten* utdanning, men viser at veilederne har endret sin oppfattelse av veilederrollen i løpet av studiet. Evalueringen viser også at det er en relativt stor andel veiledere som kun gjennomfører 15 studiepoeng og det er variasjoner mellom studiesteder når det gjelder hvor mange studiepoeng veilederen tar. Vi kan ikke slå fast årsaken til dette, men en relativt stor andel veiledere opplever ikke å ha tilstrekkelig med tid til å studere. I forlengelsen av evalueringen er det derfor interessant å undersøke nærmere hvorvidt manglende tilrettelegging og kompensasjon er en barriere for å gjennomføre 30 studiepoeng eller ikke. Er det behov for eller ønske om ytterligere tilrettelegging for deltagelse i veilederutdanningen?

SUMMARY

In the quality agreement between the Ministry of Education and KS it is emphasized that local and regional authorities should work purposefully to provide mentoring for newly employed graduate kindergarten teachers and teachers. The stated objective of this mentoring scheme is to ensure a good transition between education and profession, and help to recruit, develop and retain talented kindergarten teachers and teachers. The educational authorities distribute funds to various measures targeted to strengthen cooperation between educational institutions and kindergarten / school owners about the scheme, and contribute to the financing of credit-rewarding mentor education at institutions offering teacher education.

The introduction of a mentor scheme is based on the notion that a teacher education cannot fully prepare student teachers for the everyday life that awaits them in kindergartens and schools, and that some aspects of professional conduct are learned best by practice of the profession. The scheme can be interpreted as a desire to mitigate "the practice shock", but must also be understood as a desire to support kindergartens and schools as venues for learning communities and professional development. Furthermore, the intention is that mentoring scheme will help keep more teachers in kindergartens and schools, as a result of a mitigated "practice shock" and increased coping.

The purpose of the evaluation is to examine to what extent the intentions for the mentoring scheme is achieved. The evaluation has two research questions:

1. Does the mentoring scheme contribute to ensure a good transition between education and profession, and to recruit, develop and retain talented kindergarten teachers and teachers?
2. Does mentor education provide the competencies and skills needed to exercise good practice as a mentor?

The evaluation is based on a literature review, case studies and 4 surveys. In the case studies, the providers of mentor education (educational institutions), kindergarten and school owners, leaders in kindergartens and schools, mentors in kindergartens and schools, as well as kindergarten teachers and teachers have been interviewed. There has been conducted one survey for all candidates at the mentor educations in the time period 2011-2015, surveys for candidates who completed mentor education 2015/2016, before and after they completed it, as well as one survey of newly employed kindergarten teacher and teacher graduates.

In autumn 2015, an interim report on the evaluation was published. This final report elaborates and concludes by an extension of the findings that were reported on in the interim report. While the interim report was largely a qualitative report, this final report is largely characterized by the quantitative data (although it also builds on the qualitative data).

Research question 1: Does the mentoring scheme contribute to ensure a good transition between education and profession, and to recruit, develop and retain talented kindergarten teachers and teachers?

The evaluation shows that both mentors and newly employed graduates think the transition from kindergarten teacher and teacher educations to practicing the profession in practice, can be perceived as a practice shock. The evaluation cannot conclude that the transition is tougher for kindergarten teachers and teachers than for other professions.

The newly employed graduates have positive experiences with the mentoring. The majority of the newly employed graduates have a positive impression of the mentoring, and kindergarten teachers are somewhat more positive than teachers in schools. The newly employed graduates state that the mentoring gives them confidence and awareness of their own competence, that they develop as professionals and that they become more comfortable in the role of kindergarten

teachers and teachers. There are no significant differences between kindergarten teachers and teachers.

The newly employed graduates mostly agree that mentoring helps develop skilled kindergarten teachers and teachers, ensures a smooth transition between education and working life and that the scheme reduces "the practice shock". They are somewhat more skeptical to whether the mentoring contributes to increased recruitment. The qualitative data indicate that mentoring to a small degree is something graduates are concerned with when applying for jobs.

The evaluation also shows that newly employed graduates who have received or are receiving mentoring are more positive in their assessment of their first year in the job, compared with those who have not received mentoring. We can't, however, identify this difference in kindergartens. This indicates that the mentoring, most likely, helps to improve the transition from education to employment.

Although the newly employed graduates in school are more satisfied with their first year in the workplace when they receive guidance, it does not appear that the mentoring makes a difference for the newly employed graduate's experience of coping. The results of the survey indicate that the newly employed graduates in both kindergartens and schools are experiencing a high degree of coping, but those who receive mentoring do not differ from those who do not receive mentoring. One reason for this may be that the newly employed graduates to a very small extent consider mentoring as an influence to their experience of coping. A good work environment with social support and confidence of colleagues and management, as well as the possibility of professional cooperation with colleagues is more important.

The mentoring does not seem to have any direct effect on the likelihood that the graduates are retained in kindergartens and schools. The evaluation shows that the probability of working in the kindergarten / school, as stated by the newly employed graduates, decreases as the timeframe increases. There is a generally high proportion who believes there is a high probability that they remain in the job for five years.

There is considerable variation in the structure and organization of the mentoring

In the interim report, we described that there was great variation in the organization of the scheme. The mentoring may take place internally / externally, 1: 1 or in groups, with strong involvement or without the involvement of kindergarten / school owner, structured / formalized or more continuous / random, as well as with or without mentors with formal education. The quantitative data confirms that there is considerable variation in the orientation of the mentoring.

Around 60 percent of the newly employed graduates who responded to the survey report that they receive or have received mentoring. The proportion is approximately equal in kindergartens and schools. This is a slightly lower proportion than what was stated in the mapping from 2012. It can therefore be questioned whether the scheme has spread further over the past two years. On the other hand, it used a different sampling method and the previous surveys may have overestimated the proportion who receives mentoring. Those who receive mentoring, mainly receive it in the first year as an employee and supervisors state that the most common is that the guidance happening at their workplace.

The frequency to which the newly employed graduates receive mentoring is relatively evenly distributed. For kindergarten teachers, it is, however, more common to receive mentoring 1-3 times a month compared to teachers in schools. 52 percent of the mentees state that time is set aside in the work plan for mentoring. The evaluation shows that those who have set aside time for mentoring, receive more mentoring than those who have not set the time aside. The mentors, especially in kindergarten, rarely receive any compensation for their mentoring. 1 of 5 report that they receive extra pay, in both kindergarten and school.

The most common form of mentoring is the mentoring 1 on 1, as well as ongoing mentoring in their daily work. Around 1 in 3 of the mentors state that mentoring takes place as regular group meetings. There are few differences between kindergarten and school when it comes to this.

However, it is very common with an internal mentor in school, while in kindergarten it is more common with an external mentor. The theme of the mentoring is largely determined by the newly employed graduates.

Mentors and mentees have in the surveys been asked to consider what they believe are the most important success criteria for a well-functioning scheme. Mentors and mentees concur for the most part, pointing out that a "trust-based relationship between the mentor and mentee" as the most important. Then follow items as "time off" and "regular meetings". The direction of the scheme, ie. if there is an internal / external mentor, a pool of mentors and whether graduates meet across schools considered least important to a well-functioning scheme.

Because of the great variety and high degree of local adaptation in way to organize the mentoring, it makes little sense to say that there are "types" of mentoring. Ramboll has nevertheless produced three ideal types of mentoring to guide kindergarten / school owners to develop or adjust a mentoring scheme. The three ideal types are internal individual mentoring, external individual mentoring and external mentoring in groups. The three types have different advantages and disadvantages that will fit different kindergarten / school owners.

Overall, the evaluation shows that the scheme of mentoring newly employed newly graduated kindergarten teachers and teachers seem to contribute to a better transition from education to employment. It is also very likely that the mentoring helps to develop good kindergarten teachers and teachers. On the other side, the mentoring does not have any direct impact on the kindergarten teachers and teachers' experience of coping or their assessment of the probability of remaining in kindergartens or schools. They assess their coping as high, regardless of whether they receive mentoring or not, and other forms of academic and social support are more important for the graduates sense of mastery. The mentoring scheme has most likely little impact on the recruitment of new kindergarten teachers and teachers. As an extension of the evaluation, it could be interesting to examine how many of the graduates who leave their jobs during the first few years, and see how this develops. It may also be relevant to assess the need for further facilitating the participation in the mentoring scheme. At present there are few graduates who receive or know if they get any compensation for the time they spend being mentored.

Research question 2: Does mentor education provide the competencies and skills needed to exercise good practice as a mentor?

The mentor educations follow the limits set by the Ministry of Education. In the interim report, we described how the educational institutions have used the room for maneuver within this framework. This has resulted in a heterogeneous provision of courses. They are organized differently in terms of audience, the relationship between theory and practice, the organization of teaching and the literature used.

Most of the studies are primarily seminar-based, simultaneously, a relatively large proportion reports having a combination of online and seminar-based studies. Most courses consist of 30 credits, and the majority has organized the course into two modules of 15 credits. While some have one mainly theoretical and one mainly practical module, others have mixed elements of theory and practice in both modules. Most courses are aimed at employees in both kindergarten and school, while a few are also open to other professions. The results of the candidate survey confirm the findings presented in the interim report.

The evaluation shows that the majority of candidates have completed 30 credits in mentoring. However, a high percentage (38 percent) has only completed 15 credits. There is no significant difference between kindergartens and schools in the number of credits they have completed. There are relatively large variations between the educational institutions. Organizing the courses in modules has allowed a relatively large proportion of candidates to only complete 15 credits. The supervisors who were interviewed in the case studies reported that this has to do with the difficulty of combining work with studies.

The evaluation shows that there are varying degrees of facilitation for mentors that complete the mentor education. The mentors are very divided when it comes to whether they perceive the staff as being encouraged to undertake the mentor education. Mentors in kindergartens experience being encouraged to undertake a mentor education to a greater degree than mentors in schools. The supervisors are also divided in their experience of getting time freed up to study. 51 percent report that they got a sufficient amount of time freed up, while 43 percent stated that they did not get enough time. Moreover, the survey shows that 1 in 5 get expenses for travel and accommodation covered, while 2 of 3 get expenses for learning tools and study materials covered. Overall, 56 per cent of advisors are satisfied with the facilitation of the program in the workplace. This is significantly lower than the proportion in "Deltakerundersøkelsen 2015" which is conducted among participants in further education through "Kompetanse for kvalitet".

The interim report concluded that the candidates have high expectations of education and the positive outcomes of it. The evaluation shows that mentors assess the quality of mentor education as good. 96 per cent of mentors who have taken the education believe the quality of the program is good or very good. This is a slightly higher proportion than in "Deltakerundersøkelsen 2015", which measured the quality of further education under "Kompetanse for kvalitet". There is no significant difference between yearly cohorts, or between mentors in kindergartens and schools in assessing the quality of mentor education. Mentors report that they are, to a large extent, pleased with the dissemination and teaching.

Mentors experienced learning outcomes are measured using several issues related to the outcome of mentor education. The evaluation shows that learning outcomes are in line with learning outcomes in other continuing education courses. There is no difference between teachers in kindergartens and schools in the assessment of learning outcomes. However there is some variation between the educational institutions. 38 per cent of mentors report that they agree that education has made them a better mentor.

Our findings do not indicate that there are any definite trends related to the organization and alignment of the courses that stand out as advantageous in terms of providing the best possible outcome. The wide variation in the organization and implementation of educational courses means that it makes little sense to categorize the courses. As a result, Ramboll has highlighted and described the three programs that have received the highest score by the candidates on outcome. The purpose of this was to exemplify how great courses make different priorities in terms of organization and implementation of the programs. That does not mean that other educational institutions are considered to not be as good.

The evaluation also examined whether the mentors change their practice as a result of the mentor education. Pre- and post-surveys among the candidates undertaking the education in 2015/2016 shows that those who have completed education have a different understanding of the role of being a mentor than they had before the education. This new understanding means that they to a reduced degree see it as part of the role to assess and advise the mentees, as research points to as an obstacle for quality mentoring. The educated mentors understand their role as a mentor who facilitates reflection by the mentee to a greater extent what mentors without the education does.

The mentors themselves also state that they have changed their practice or are going to change practice as a result of mentor education. 98 percent of graduates stated that mentor education is going to have or to some extent will have an impact on their mentoring practice. This is 15 percentage points more in our survey among mentors than in "Deltakerundersøkelsen 2015" stating that they have or will change practice, indicating that the mentor program is expected to be significant for the practice of the participating mentors. There is no significant difference between the cohorts of mentors.

The evaluation also finds that the mentees, ie newly employed graduates in kindergartens and schools, consider their mentors more positive in the cases where the mentors have completed the mentor education, than in cases where the mentor don't have the mentor education or the mentee are unaware of whether the mentor is educated or not. The majority of mentors state that education has made them more engaged in their work and experience that the skills they

have acquired can be applied to other areas in the kindergarten / school. Many of the mentors said they consider an education in mentoring as an interesting career path that develops them in their job. This indicates that mentor education may have positive ripple effects in the organizations in which they work.

Overall, the evaluation shows that the mentor education provides good learning outcome to the supervisors who take training and most likely the education leads to better mentoring. The evaluation cannot specifically say that educated mentors have a better understanding of the mentoring role than mentors without education, but it shows that the mentors have changed their perception of the mentor role during the education. The evaluation also shows that there is a relatively large proportion of mentors who only complete 15 credits and that there are variations between educational institutions. We cannot ascertain the cause of this, but a relatively large proportion mentors reports not having sufficient time to study. As an extension of the evaluation, it is therefore interesting to investigate further whether the lack of facilitation and compensation is a barrier to carry 30 credits or not. It should also be considered whether there is a need or desire further facilitating participation in mentor training.

1. INNLEDNING OG BAKGRUNN

Målsettingen med veiledningsordningen er å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere.

Programmet «Veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere» ble etablert i 2003.¹ Programmet innebar at lærerutdanningene støttet skoleeiere i oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og i videregående opplæring. I St.meld. nr. 11 (2008 – 2009) «Læreren, Rollen og utdanningen» og St.meld. nr. 41 (2008–2009) «Kvalitet i barnehagen» ble det satt som mål at nytilsatte nyutdannede lærere i grunnskole og videregående opplæring skulle tilbys veiledning fra skoleåret 2010–2011 og alle barnehagelærere i løpet av skoleåret 2011–2012.² Denne målsettingen ble også nedfelt i en intensjonsavtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet (KD), signert i februar 2009.³

Veiledningsordningen er nå nedfelt i «kvalitetsavtalen» mellom KD og KS, som erstatter intensjonsavtalen. I kvalitetsavtalen presiseres det at kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

Videre tildeler utdanningsmyndighetene midler til tiltak som fremmer samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne om ordningen og bidrar til finansieringen av studiepoengvidende veilederutdanning ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Universiteter og høyskoler kan søke midler om å:

- drive informasjons- og motivasjonsarbeid rettet mot avgangsstudentene i barnehagelærer- og lærerutdanning
- drive informasjonsarbeid i samarbeid med Fylkesmannen
- drive informasjon- og motivasjonsarbeid rettet mot ledere og eiere i barnehage og skole om veiledning av nyutdannede og tilbudet om veilederutdanning
- opprette og ivareta arenaer hvor veiledere og nyutdannede kan møtes.

Tiltakene for veiledning av nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere drives av lærerutdanningsinstitusjonene, i samarbeid med representanter fra barnehageeier, skoleeier og fylkesmenn.

1.1 Formålet med evalueringen

Innføringen av en veiledningsordning er begrunnet med at lærerutdanningen ikke fullt ut kan forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen, og at enkelte sider av yrkesutøvelsen læres og erfares best i selve yrkespraksisen. Ordningen kan tolkes som et ønske om å dempe "praksissjokket", men må også forstås som et ønske om å støtte opp om barnehagen og skolen som arenaer for lærende fellesskap og profesjonsutvikling. Videre er intensjonen at veiledningsordningen vil bidra til å beholde flere lærerne i barnehagen og skolen, som følge av et dempet "praksissjokk" og økt mestring i yrkesutøvelsen⁴.

Formålet med evalueringen er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen er oppnådd. Evalueringen har to overordnede problemstillinger:

1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?
2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>. (Forsøksordninger med veiledning av nyutdannede ble satt i gang etter vedtak i Stortinget allerede i 1997)

² <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

³ <http://www.pedagogstudentene.no/PageFiles/3333/05v%20intensjonsavtale%20KS%20og%20KD.pdf>

⁴ Se delrapport 1 "Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole" for en drøfting av praksissjokket

Høsten 2015 ble det utarbeidet en grundig delrapport i evalueringen som delvis besvarte problemstillingene. Delrapporten bygget på 4 av de totalt 8 casestudiene som er gjennomført, dokumentstudier av forskning og utdanningstilbudene innen veiledning, innledende intervjuer og en spørreundersøkelse (før-måling) blant studenter som startet veilederutdanningen høsten 2015.

Sluttrapporten bygger på det samlede datamaterialet i evalueringen. Etter utarbeidingen av delrapporten høsten 2015 er det gjennomført ytterligere 4 casebesøk, en kandidatundersøkelse blant studenter ved veilederutdanningene, samt en ettermåling blant studentene som startet veilederutdanningen høsten 2015. I den grad det er signifikante forskjeller mellom barnehage og skole, mellom private og offentlige barnehager og mellom grunnskole og videregående skoler, blir dette kommentert.

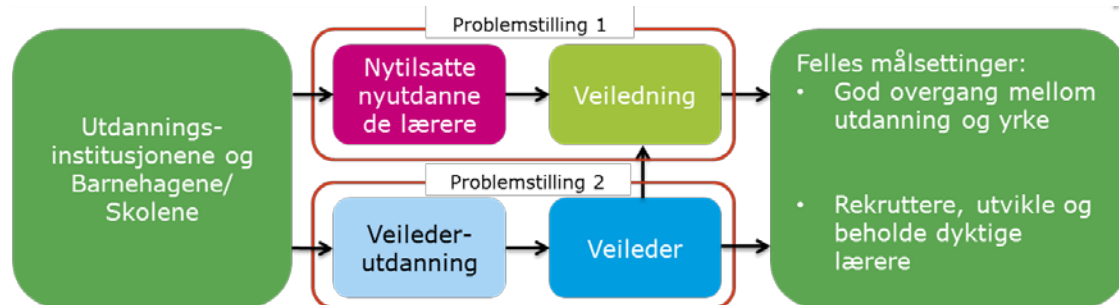
2. FREMGANGSMÅTE

1.1 Problemstillinger

Evalueringen undersøker både *hva* veiledningen innebærer og *hvordan* veiledningen understøtter målsettingen om å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, samt ordningens betydning for å rekruttere, utvikle og beholde gode lærere. I tillegg ser vi nærmere på organiseringen og betydningen av veilederutdanningen.

Figuren 2-1 illustrerer forholdet mellom de to problemstillingene i evalueringen.

Figur 2-1 – Forholdet mellom de to problemstillingene i evalueringen



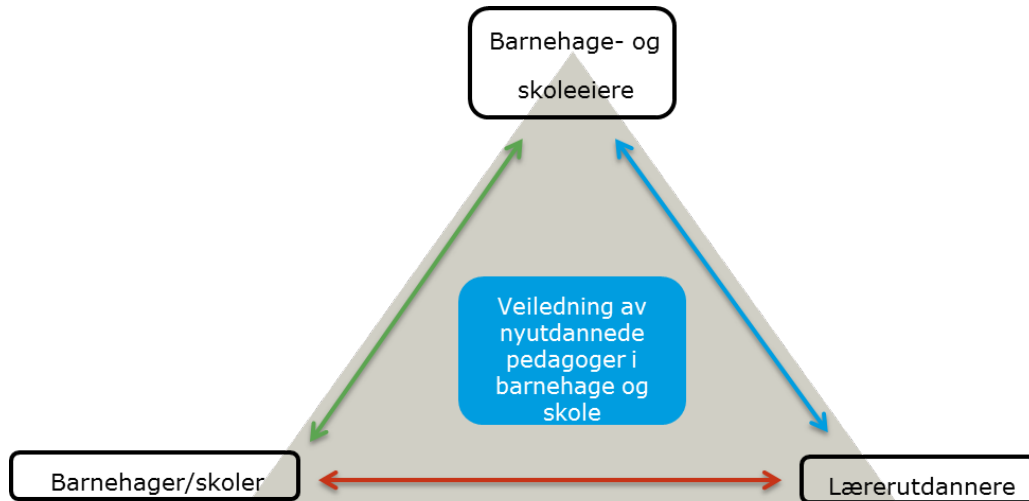
2.1 Analyseramme

Evalueringen innebærer for det første en kartlegging og vurdering av organiseringen av veiledningsordningen. For det andre belyses samarbeidet mellom barnehage- og skoleeiere og veilederutdanningene. For det tredje belyses evalueringen utøvelsen av veilederrollen før og etter utdanningen, og vil avdekke eventuelle forskjeller mellom nyutdannede med og uten tilbud om veiledning. Evalueringen inkluderer således både utdanningsinstitusjonens, barnehageeier/skoleeiers, den nyutdannedes og veilederens perspektiv.

Figur 2-2 illustrerer evalueringens overordnede analyseramme, som vektlegger relasjonene eller konstellasjonen mellom de ulike aktørene som berøres av veiledningsordningen og veilederutdanningen. Vi vil tegne et helhetlig bilde av hvordan veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole fungerer:

- Forholdet mellom barnehager/skoler og lærerutdannere – belyst gjennom ledere, veiledere, nyutdannede lærere og tilbydere av veilederutdanningens perspektiver på veiledningen
- Forholdet mellom lærerutdannere og eiere – belyst gjennom tilbydere, tilbydernettsverket og barnehage-/skoleeieres perspektiver på veiledningen
- Forholdet mellom skoler/barnehager og eiere – belyst gjennom eieres, lederes, veilederes og nyutdannedes perspektiver på veiledningen

Figur 2-2 – Overordnet analyseramme for evalueringen



I forholdet mellom barnehager/skoler og lærerutdannere (rød pil i figuren) er de overordnede analysetemaene veilederens vurderinger av veilederutdanningen, de nyutdannedes vurderinger av veiledningen/veilederne, og i hvilken grad veiledningsordningen bidrar til praksisnær lærerutdanning og forskningsbasert utøvelse av læreryrket.

I forholdet mellom barnehager/skoler og eiere (grønn pil i figuren) er de overordnede analysetemaene organisering av og innhold i veiledningen, oppdatert kunnskap om nyutdannedes behov, forutsetninger for en velfungerende ordning, og veiledningsordningens posisjon i forhold til andre tiltak for inkludering av nye arbeidstakere.

I forholdet mellom eiere og lærerutdannere (blå pil i figuren) er de overordnede analysetemaene eierne og lærerutdannernes samarbeid om videreutdanningskursene, og samarbeidet om oppfølgingen av nyutdannede barnehagelærere og lærere i barnehagen og skolen.

2.2 Metode og datagrunnlag

2.2.1 Dokumentstudier

For å sikre oppdatert kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke og utfordringer og muligheter når det gjelder rekruttering, utvikling og fastholdelse av dyktige lærere, ble det i oppstarten av evalueringen gjennomført dokumentstudier av tidligere forskning, kartlegginger og evalueringer. I tillegg ble det gjennomført dokumentstudier av de ulike lærerutdanningenes videreutdanningstilbud innenfor veiledning. Resultatene fra dokumentstudiene ble presentert i delrapporten, men inngår som en del av det samlede datagrunnlaget til denne rapporten.

2.2.2 Casestudier

Casestudier er en sentral del av datagrunnlaget i denne evalueringen. Det ble totalt gjennomført åtte kommune-/fylkeskommunebesøk (casestudier), hvor alle relevante aktører ble intervjuet ved hjelp av semi-strukturerte intervjuguider. Fire av disse ble gjennomført våren 2015 og er sentrale i delrapporten, mens de fire siste ble gjennomført høsten 2015.

Utvelgelsen av kommuner/fylkeskommuner er basert på den innledende fasen med dokumentstudier og en gjennomgang av studiestedene som tilbyr eller tidligere har tilbudt veilederutdanning. Valg av kommuner og utdanningsinstitusjoner ble gjort med tanke på å oppnå en spredning - mellom type utdanningsinstitusjon og mellom type kommuner (by, tettsted, land) og region.

I alle utvalgte kommuner gjennomførte vi intervjuer med eiere, ledere, veiledere, nyutdannede og tilbydere – dvs. aktørene som er i berøring med veiledningsordningen og veilederutdanningen. I alt har vi gjennomført 37 intervjuer i første case-runde og 35 intervjuer i andre case-runde.

2.2.3 Spørreundersøkelser

Det er gjennomført 4 spørreundersøkelser i evalueringen. En kandidatundersøkelse blant veiledere som har tatt veilederutdanningen, to undersøkelser blant kandidater ved veilederutdanningen med oppstart høsten 2015 og en undersøkelse blant nytilsatte nyutdannede lærere.

2.2.3.1 Kandidatundersøkelsen

For å gi svar på hvordan veilederne oppfatter veilederutdanningen er det gjennomført en spørreundersøkelse blant de som *gjennomførte* veilederutdanning i tidsperioden 2011-2015 (de siste fem år). Undersøkelsen kan sees på som en «kandidatundersøkelse» og inkluderte spørsmål om veiledernes vurdering av veilederutdanningen, herunder bruk av og tilfredshet med utdanningen. I tillegg kartlegges veiledernes gjennomføring og organisering av veiledningsordningen, hvordan måloppnåelsen med ordningen vurderes av veilederne selv, samt veiledernes utøvelse og vurdering av veilerollen.

Kandidatundersøkelsen inkluderer kandidater fra de fleste utdanningsinstitusjonene og kan således belyse forskjeller og ulikheter i bredere grad enn det casestudiene og de kvalitative intervjuene som ble rapportert i delrapporten.

Rekrutteringen av respondenter skjedde gjennom lærerutdanningsinstitusjonene som sendte Rambøll lister over deltagere på deres utdanningstilbud de siste fem årene. Undersøkelsen resulterte i 1196 besvarelser.

2.2.3.2 Før- og ettermåling kandidater kull 2015-16

Hensikten med en før- og ettermåling blant de som gjennomførte veilederutdanningen med oppstart høsten 2015 er å måle i hvilken grad veilederne endrer sin oppfatning av rollen som veileder og sin veilederpraksis som en følge av utdanningen. Vi stilte derfor de samme spørsmålene vedrørende forventninger, holdninger og praksis både før og etter gjennomføring av veilederutdanningen.

Rekrutteringen av respondentene har også her skjedd gjennom direkte kontakt med lærerutdanningsinstitusjonene og tilgang til deres deltakerlister. Førmålingen ble gjennomført i perioden august–september 2015. Ettermålingen ble gjennomført samme tidspunkt året etter. Før-målingen ble besvart av 280 respondenter og i etter-målingen fikk vi inn 143 fullstendige besvarelser.

2.2.3.3 Undersøkelse blant nytilsatte nyutdannede

Hensikten med spørreundersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede er å få et bilde av overgangen fra studier til yrkesliv og i hvorvidt de nytilsatte nyutdannede mottar veiledning eller ikke. Blant dem som mottar (eller har mottatt) veiledning kartlegges deres vurdering av veiledningen de har mottatt, herunder organisering og innhold, samt tilfredshet med både veileder og veiledning.

Spørreundersøkelsen belyser betydningen av veiledning for å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke. I likhet med kandidatundersøkelsen gir undersøkelsen mot nyutdannede et bilde av forskjeller og ulikheter i bredden og gir et helhetlig bilde av hvordan veiledningsordningen oppfattes og fungerer rundt om i landets barnehager og skoler.

Tilgang til nytilsatte nyutdannede lærere i barnehager og skoler har vi fått fra Utdanningsforbundet. Fra deres medlemsregister mottok Rambøll e-postadressen til 2453 personer som er registrert som nyutdannede, nytilsatte i barnehager og skoler høsten 2015. Dette er altså ikke en uttømmende liste over nytilsatte nyutdannede lærere i barnehager og skoler, men er begrenset til de som er medlem av Utdanningsforbundet. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden januar-februar 2016. Totalt besvarte 995 nyutdannede lærere undersøkelsen.

DEL I – EN GOD OVERGANG?

Målsettingen med ordningen med veiledning av nyansatte er å bidra til å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere i barnehage og skole. I rapportens første del retter vi oppmerksomheten mot veiledningsordningen, og hvorvidt veiledningen som foregår på enhetene og i kommunene bidrar til en god overgang fra utdanning til arbeidsliv for lærere og barnehagelærere.

Den overordnede problemstillingen er:

- Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?

Videre har vi undersøkt variasjonen i organiseringen og innholdet i veiledningen, samt hvorvidt ulike organisering og innhold møter de behovene de nytilsatte nyutdannede lærerne i barnehagen og skolen har.

I kapittel 3 beskriver og drøfter vi veiledningsordningens betydning for overgangen mellom utdanning og yrke, og hvorvidt ordningen kan tenkes å bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. I kapittel 4 beskrives variasjonen i organisering, innhold, tilretteleggingen for veiledning og vurderingen av suksesskriterier for ordningen.

Kapittel 5 innebærer et dykk inn i veiledernes forståelse for veilederrollen, deres tilknytning til rollen og opplevelse av mestring.

3. BIDRAR ORDNINGEN TIL EN BEDRE OVERGANG OG TIL Å BEHOLDE NYUTDANNEDE BARNEHAGELÆRERE OG LÆRERE?

Intervjuene med nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere tyder på at "praksissjokket" er til stede, men at *graden* av mestring eller sjokk selvfølgelig varierte fra nyutdannet til nyutdannet. I barnehagene ble det fremhevet at veiledning kan være spesielt viktig for at nyutdannede som går rett inn en rolle som *pedagogisk leder*, blir værende i yrket.

Veiledningsordningen oppleves å være en god arena for å skape trygghet, gi støtte og rom for refleksjon, og på den måten bidra til at nyutdannede barnehagelærere og lærere gjennomfører det første året på en god måte.

I delrapporten konkluderte vi med at veiledning *kan* være et viktig element for å beholde nyutdannede barnehagelærere og lærere i barnehagen og skolen. Videre konkluderte vi med at veiledningsordningen *kan* bidra til å utvikle gode lærere, forutsatt at det legges opp til pedagogisk refleksjon, og at det gis konstruktive tilbakemeldinger som den nyutdannede kan basere sin videre faglige og profesjonelle utvikling på. Videre fant vi at veiledning kan bidra til å gjøre nyutdannede tilstrekkelig trygge, bevisste og reflekterte, slik at de også får selvtrillit og motivasjon (bevisst eller ubevisst) til å videreformidle og spre sine perspektiver til det øvrige kollegiet.

Dette var utgangspunktet før gjennomføringen av kandidatundersøkelsen blant veiledere, spørreundersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere og 4 nye casebesøk. I dette kapittelet presenterer vi funnene fra datainnsamlingen som er gjort i etterkant og de endelige konklusjonene i evalueringen. Kapittelet tar for seg de nytilsatte nyutdannedes oppfatninger om ordningen og undersøker betydning av veiledning på deres opplevelse av den første tiden i skolen, mestring og sannsynligheten for å fortsette i skolen.

Kan vi si at ordningen bidrar til en bedre overgang og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere?

3.1 Barnehagelærerne, lærerne og veilederne mener det er et praksissjokk

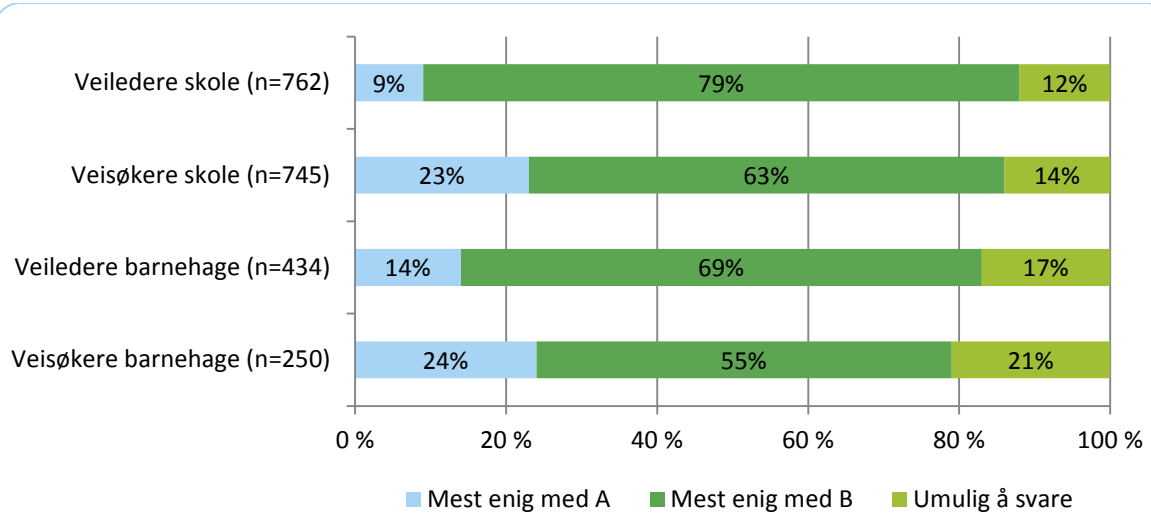
Evalueringen viser at det er en relativt stor enighet blant både veilederne og veisøkere på tvers av sektorene om at overgangen fra studier til praksis kan oppleves som et «sjokk» for nytilsatte nyutdannede.

74 prosent av veilederne og 59 prosent av veisøkerne i barnehage og skole er enige i at overgangen fra utdanningen er så krevende at det kan kalles et sjokk (utsagn B). Det er imidlertid interessant at det er en større andel av veilederne enn veisøkerne som mener at det er et sjokk. Vi finner det samme trekket i barnehagen og skolen. Dette indikerer at "sjokket" i hvert fall ikke undervurderes av veilederne, som er satt til å støtte de nyutdannede. Det er likevel viktig å påpeke at det er naturlig at veilederne mener det eksisterer et praksissjokk, da behovet for veiledningsordningen og veilederutdanningen forutsetter at det er et praksissjokk. Eksistensen av veiledere i barnehagen og skolen er med andre ord berettiget og legitimert gjennom praksissjokket.

Det er imidlertid 1 av 4 nytilsatte nyutdannede som mener utfordringene med å gå fra studier til praksis er overdrevet og ikke mener at overgangen er tøffere enn i andre sektorer. Likevel, i den grad over 50 prosent av de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne er enige i at gapet mellom utdanning og hverdagens praksis er stor og at det for noen kan oppleves som et sjokk, er veiledningsordningen en viktig satsning. Hvorvidt overgangen fra utdanning til arbeidshverdag er mer utfordrende for barnehagelærere og lærere enn i andre yrker som krever høyere utdanning, kan evalueringen ikke svare på.

Figur 3-1 viser respondentenes vurderinger av de to utsagnene de ble presentert for.

Figur 3-1 Holdning til overgang fra studier til praksis

**ORDLYD I SPØRSMÅL OG UTSAGN:**

Person A og B diskuterer det såkalte «praksissjokket» for nyutdannede nytilsatte i barnehage/skole. Hvem er du mest enig med, A eller B?

A sier: «Det er en overdrivelse at nyutdannede opplever et sjokk når de kommer ut i praksis. Nyutdannede blir godt mottatt og opplever høy grad av jobbmestring i barnehagen/skolen. Overgangen mellom studier og yrkesliv er ikke tøffere i barnehagen/skolen enn i andre sektorer.»

B sier: «Gapet mellom den mer teoretisk orienterte barnehagelærer-/lærerutdanningen og hverdagens praksis i barnehagen/skolen er stor. Nyutdannede blir overveldet av hvor kompleks en barnehagelærers/lærers arbeidsdag er. For mange blir overgangen så krevende at den mer rette kan kalles for et sjokk.»

Kilde: Kandidatundersøkelsen, n= 1196 og breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

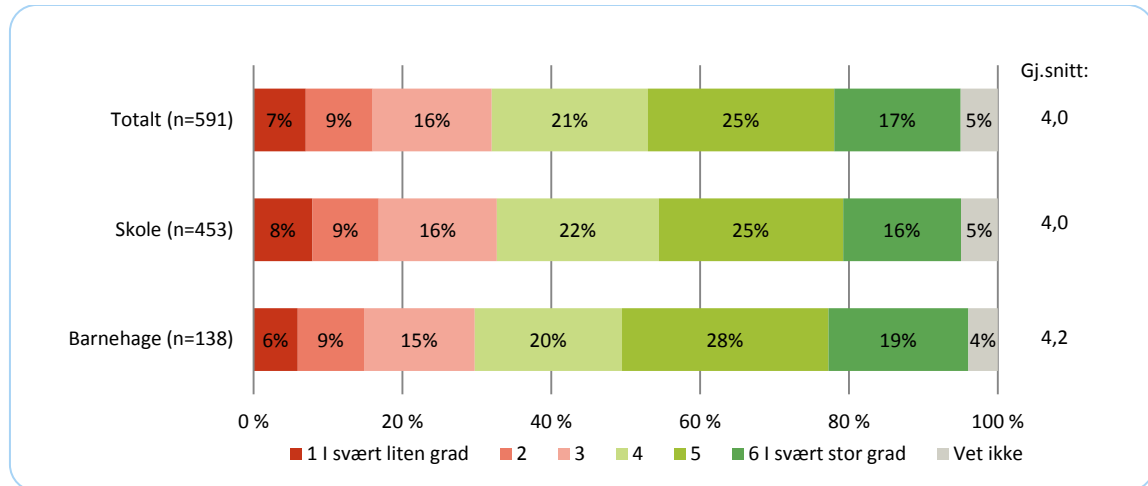
3.2 Veiledningen svarer delvis til forventningene

I breddeundersøkelsen til veisøkerne har vi spurt om veiledningen svarer til deres forventninger. Et flertall opplever at den gjør det. 42 % av de nytilsatte nyutdannede svarer at deres forventninger er møtt i stor eller i svært stor grad. Dette tyder på at veisøkerne er positive til veiledningen også sett opp mot deres forventninger. En sammenligning av lærere i barnehage og skole viser at barnehagelærerne opplever at veiledningen i større grad samsvarer med deres forventninger enn lærere i skolen. Forskjellen er imidlertid relativt liten og skyldes ulik fordeling mellom de to mest positive kategoriene i skalaen.

Det er likevel 1 av 3 nytilsatte nyutdannede som angir å være i den negative enden av skalaen og som altså ikke opplever at veiledningen svarer til deres forventninger. Dette kan skyldes ulike forventninger til hva veiledningen skal være og hva den skal bidra til, men det kan også være et uttrykk for ulike utfordringer knyttet til veiledningen. De kvalitative intervjuene indikerer at de nytilsatte nyutdannede i varierende grad hadde forventninger til veiledningen. Mange hadde ingen forventninger i det hele tatt.

Figur 3-2 viser i hvilken grad veiledningen svarer til nytilsatte nyutdannedes forventninger.

Figur 3-2 I hvilken grad svarer veiledningen til dine forventninger?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=591

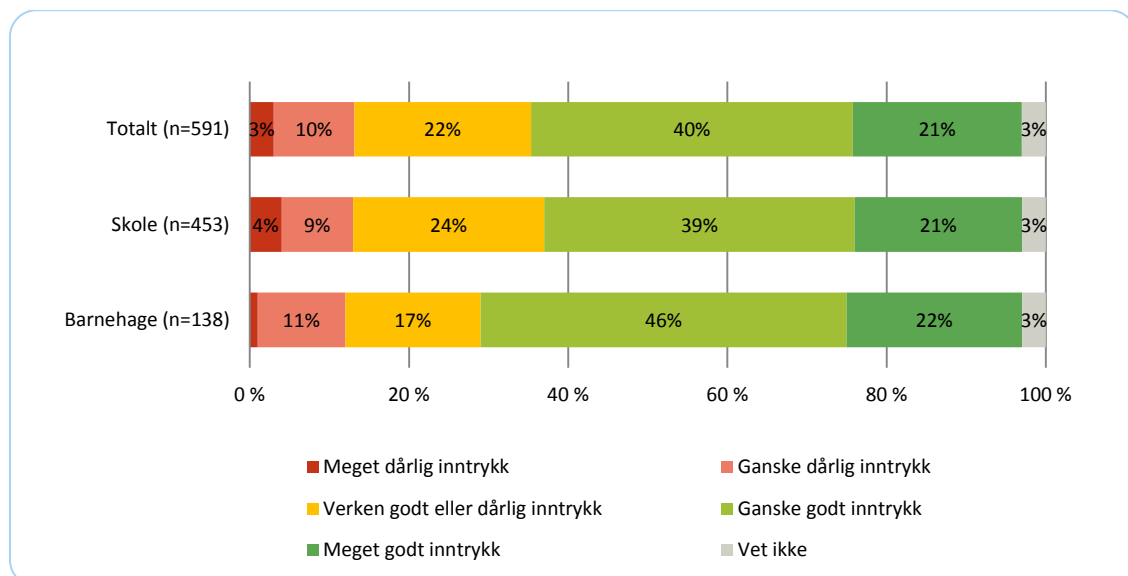
3.3 De nytilsatte nyutdannede lærerne har positive erfaringer med veiledningen

Evalueringen har også undersøkt de nytilsatte nyutdannedes generelle inntrykk av veiledningen basert på de erfaringene de har gjort seg og planene som er lagt.

Spørreundersøkelsen viser at 61 prosent av respondentene har et ganske godt eller meget godt inntrykk, mens 13 prosent oppgir å ha et ganske dårlig eller meget dårlig inntrykk av veiledningen. Dette støtter opp under tidligere funn om at veiledningen oppleves som et positivt tiltak. Videre finner vi at barnehagelærerne som har besvart undersøkelsen har et noe bedre inntrykk av ordningen enn lærerne i skolen.

Analysen viser også at nytilsatte nyutdannede lærere som får kompensasjon for veiledningen, for eksempel i form av nedsatt undervisningstid, er mer fornøyde enn de som ikke mottar noen form for kompensasjon. Det må imidlertid påpekes at andelen som ikke vet om de får kompensasjon er svært høy.

Figur 3-3 Tatt i betraktning både de erfaringene du har gjort så langt, og de planer som lagt for veiledningen videre: alt i alt, hvor godt eller dårlig inntrykk har du av veiledningen?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=591

3.4 De nyutdannede mener veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere

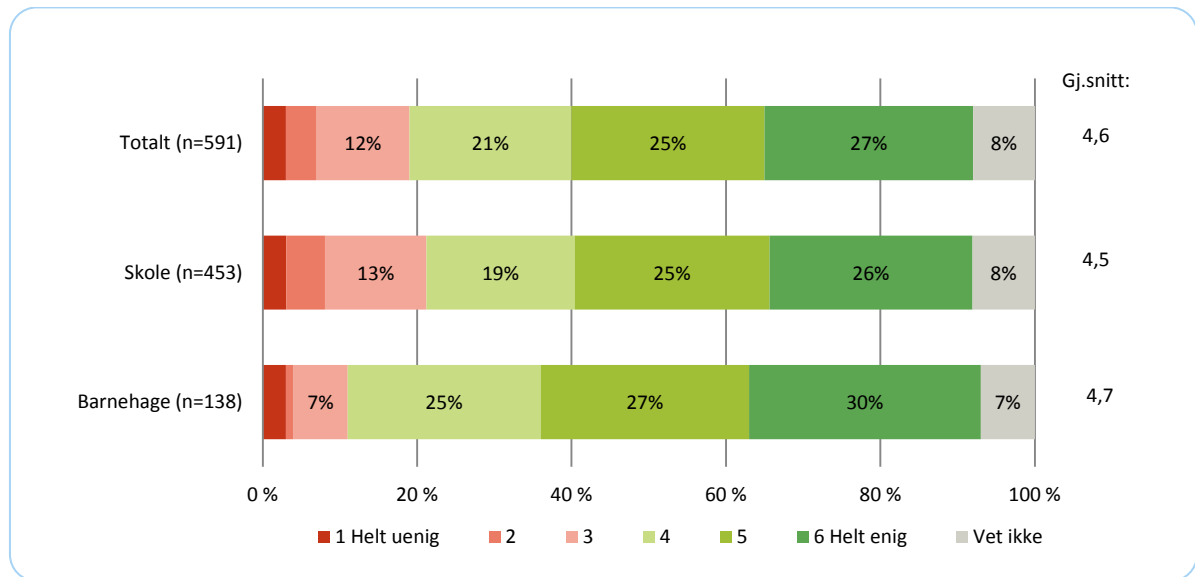
En sentral målsetting med veiledningsordningen er å bidra til å utvikle dyktige lærere. Evalueringen viser at de nytilsatte nyutdannede mener veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere. De nytilsatte nyutdannede har vurdert påstanden på en skala fra 1

til 6, der 1 tilsvarer svært uenig og 6 tilsvarer svært enig. I snitt vurderer de nyutdannede i barnehagen og skolen denne påstanden til hhv 4,7 og 4,5 på en skala fra 1 til 6.

Spredningen er imidlertid relativt stor. Det er få som er helt uenige at veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere/lærere, mens 57 prosent i barnehagen og 51 prosent i skolen benytter kategoriene 4 og 5. Litt under 1/3 er helt enige i at ordningen bidrar til å utvikle gode barnehagelærere og lærere.

Figur 3-4 viser nytilsatte nyutdannede barnehagelæreres/læreres vurdering av i hvilken grad veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere/lærere, totalt sett og fordelt på barnehagelærere og lærere i skolen.

Figur 3-4 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstand om veiledningen: Veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere/lærere.



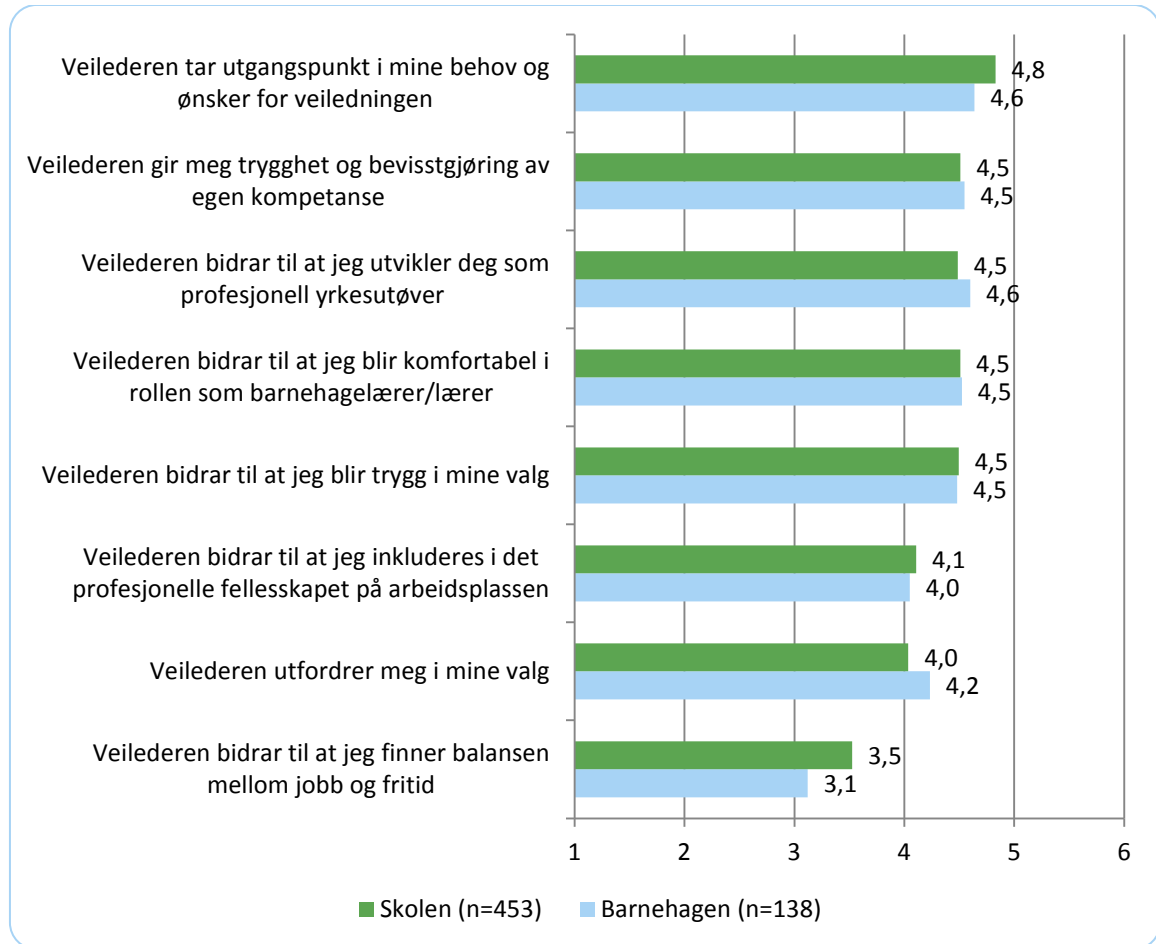
Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=591

3.5 De nytilsatte nyutdannede opplever å ha utbytte av veiledningen

Undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede viser at veisøkerne opplever å ha utbytte av ordningen. Det er særlig påstandene som omhandler deres trygghet, bevisstgjøring av egen kompetanse, utviklingen av dem selv som profesjonelle yrkesutøvere, samt det å bli komfortabel i rollen som skåres høyt. Det at de nytilsatte nyutdannede vurderer påstanden om at "veilederen bidrar til at jeg inkluderes på arbeidsplassen" noe lavere, kan skyldes at ikke alle har veiledere som jobber ved samme skole.

Veisøkerne mener i mindre grad at veilederen bidrar til at de finner balansen mellom jobb og fritid. Dette kan indikere at veiledningen først og fremst bidrar til å løse faglige og pedagogiske problemstillinger og i mindre grad til å utvikle de nytilsatte nyutdannedes evne til selvledelse.

Figur 3-5 Påstander om utbytte av veiledningen: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=591

3.6 De nytilsatte nyutdannede mener veiledningen bidrar til å beholde dyktige lærere og sikre en god overgang fra utdanning til yrkesliv

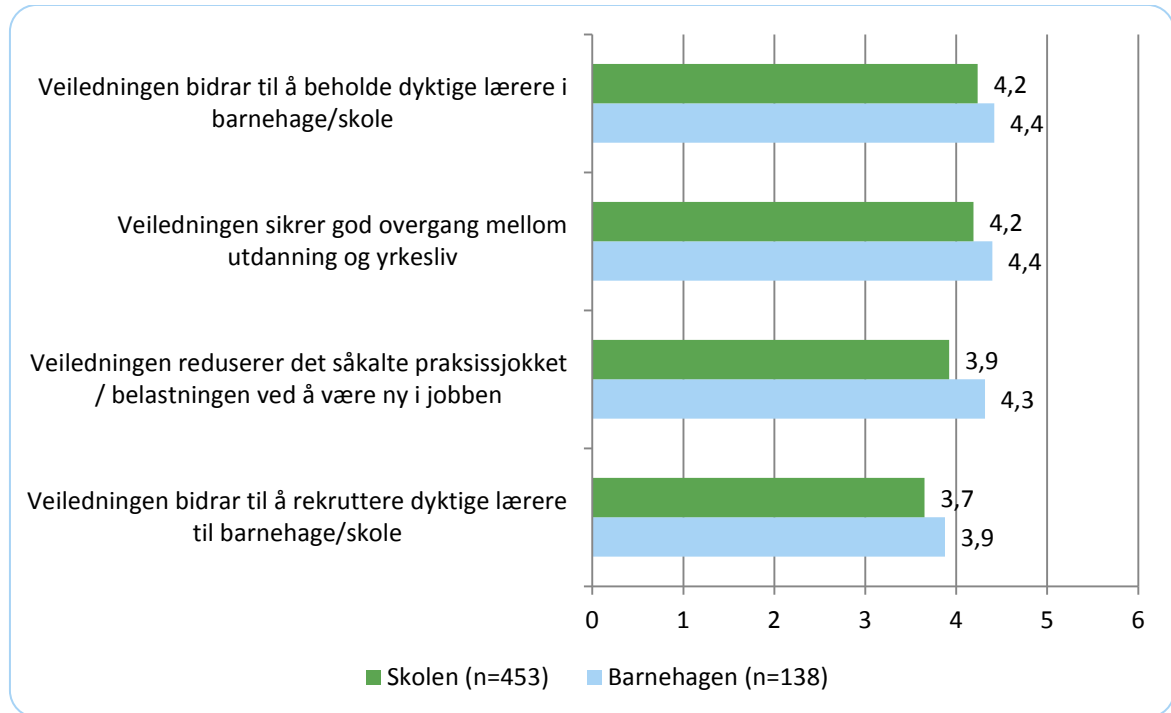
De nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne er i spørreundersøkelsen bedt om å ta stilling til fire påstander som omhandler formålet med veiledningen. Veisøkerne har blitt bedt om å vurdere hvorvidt ordningen bidrar til å beholde dyktige lærere, sikre god overgang, redusere praksissjokket og hvorvidt det bidrar til å rekruttere dyktige lærere.

Veisøkerne er i stor grad enige i påstandene om at veiledningen bidrar til å beholde dyktige lærere i barnehage og skole, at den sikrer en god overgang mellom utdanning og yrkesliv og at den reduserer det såkalte praksissjokket. Det er også små forskjeller mellom barnehagelærere og lærere i deres vurderinger.

Veisøkerne viser seg imidlertid å være mindre enige i påstanden om at veiledningen bidrar til å rekruttere dyktige lærere til barnehage/skole. Dette fremgikk også av intervjuene i casestudiene. Veisøkerne vi snakket med trakk frem at det var andre aspekter enn tilbudet om veiledning som var utslagsgivende i jobbsøkningsprosessen heller enn tilbud om veiledning. I et lengre perspektiv var det også flere av informantene som stilte spørsmål ved hvor kjent veiledningstilbudet var for søkere til barnehagelærer- og lærerutdanningene før de startet i jobb.

Figur 3-7 viser barnehagelærernes og lærernes grad av enighet i påstandene om veiledningens måloppnåelse.

Figur 3-6 Hvor enig eller uenig er du i følgende generelle påstander om veiledningen?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=591

3.7 Nytilsatte nyutdannede i skolen som får veiledning er mer fornøyd med den første tiden som ansatt enn de som ikke får veiledning

Evalueringen viser at de nyutdannede barnehagelærerne og lærerne jevnt over er fornøyd med sin første tid i barnehagen og skolen. De har blitt spurt om hvor fornøyd/misfornøyd de er med sin første tid som ansatt i barnehagen eller skolen. Mer enn 6 av 10 benytter de to mest positive svaralternativene på en skala fra 1 til 6. Det er ingen forskjell mellom nytilsatte nyutdannede i barnehagen og skolen i hvordan de opplever sin første tid som ansatt.

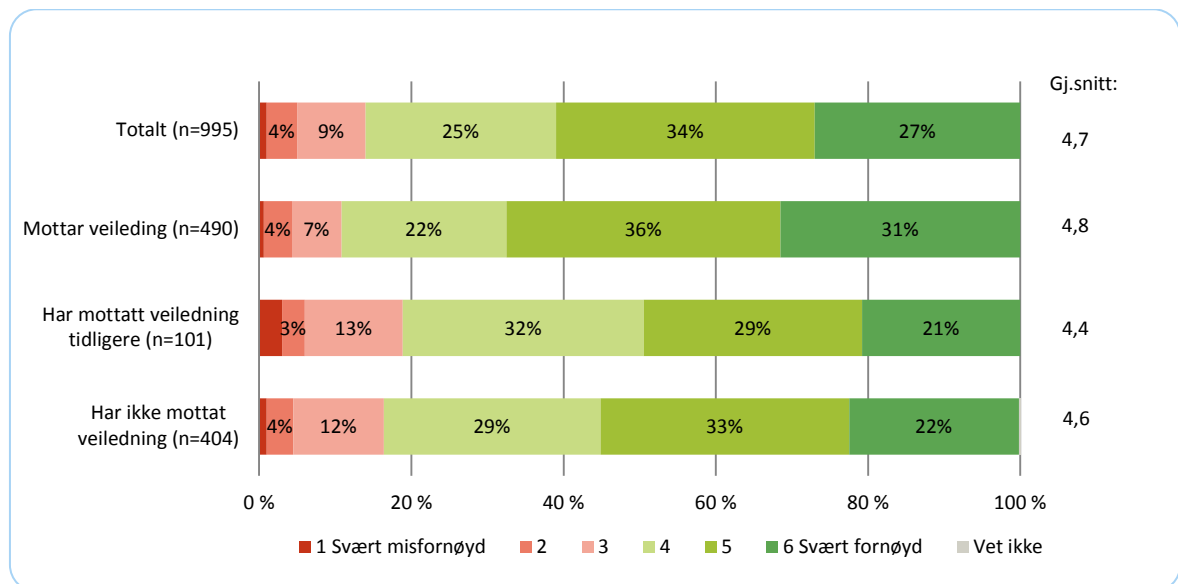
Hvis veiledningsordningen bidrar til en bedre overgang mellom utdanning og yrke skulle en forvente at de nytilsatte nyutdannede som mottar veiledning er mer positive enn nytilsatte nyutdannede som ikke mottar veiledning.

Analysen viser at den nytilsatte nyutdannede som mottar veiledning har en statistisk signifikant høyere, positiv vurdering av sin første tid som ansatt enn de som ikke mottar veiledning. Effekten blir noe mindre når man tar hensyn til bakgrunnsvariabler som kjønn, alder, utdanning, tidligere erfaring og hvorvidt de innehar en heltids-/deltidsstilling, samt har fast eller midlertidig stilling. Forskjellen er imidlertid fortsatt statistisk signifikant.

Separate analyser av svarene til nytilsatte nyutdannede i barnehagen og skolen viser at forskjellen ikke er statistisk signifikant i barnehagen. Det betyr at veiledning kun har betydning for hvor fornøyd den nytilsatte nyutdannede er i skolen og ikke i barnehagen. Analysene viser også at det å ha en heltidsstilling fremfor en deltidsstilling og det å ha tidligere erfaring fra barnehage/skole har en positiv effekt på vurderingen av hvor fornøyd de er med sin første tid som ansatt.

Figur 3-7 viser fordelingen og den gjennomsnittlige vurderingen av den første tiden som ansatt, fordelt på de som mottar veiledning og de som ikke har mottatt noen veiledning.

Figur 3-7 Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med din første tid som ansatt i barnehagen/skolen? Fordelt på nyutdannede som mottar, har mottatt eller ikke har veiledning.



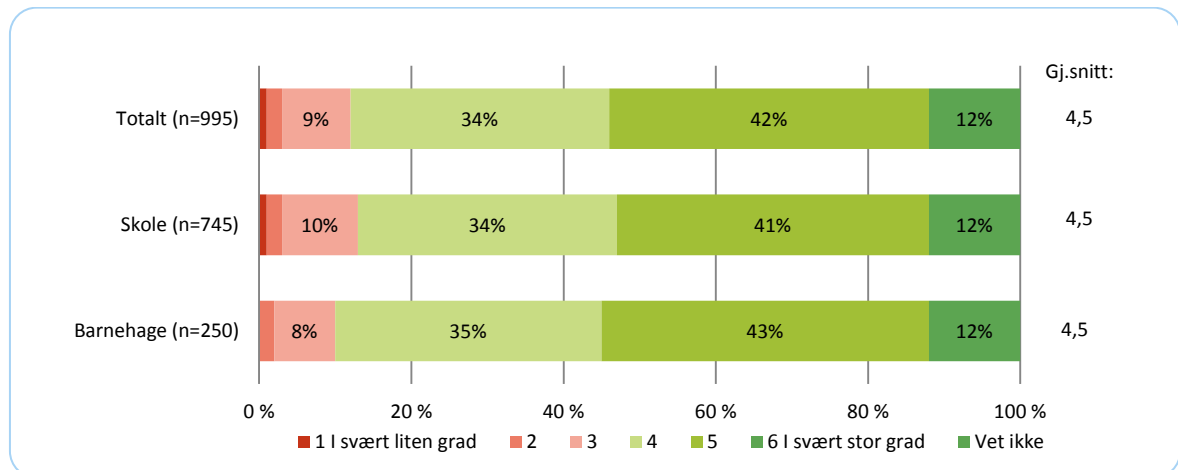
Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

3.8 Barnehagelærerne og lærerne opplever mestring, men veiledningen har ikke en signifikant betydning for mestringsopplevelsen

Evalueringen viser at de det store flertallet blant nytilsatte nyutdannede opplever mestring i jobben. 12 prosent av barnehagelærerne og lærerne oppgir at de i svært stor grad opplever mestring. Videre oppgir 78 og 75 prosent av hhv barnehagelærerne og lærerne kategori 4 og 5 på en skala fra 1 til 6. Det er ingen signifikante forskjeller mellom barnehagelærere og lærere.

Figur 3.8 viser fordelingen av de nytilsatte nyutdannedes opplevelse av mestring i jobben.

Figur 3-8 I hvilken grad vil du si at du opplever mestring i jobben din?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

En sammenligning av den gjennomsnittlige vurderingen av mestring blant de som har mottatt veiledning og de som ikke har mottatt veiledning, viser ingen statistisk signifikante forskjeller. Det indikerer at veiledningen ikke medfører en økt opplevelse av mestring.

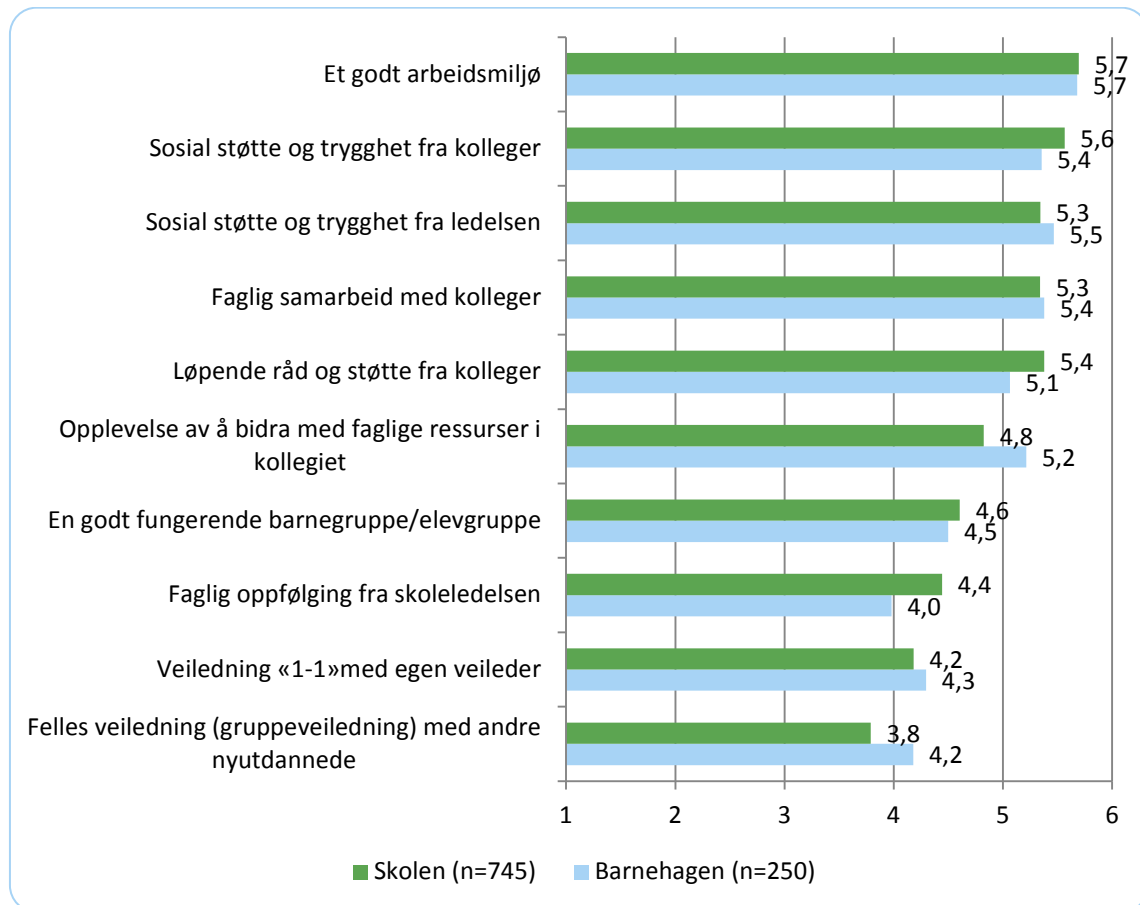
En regresjonsanalyse hvor vi kontrollerer for kjønn, alder, fast stilling, heltidsstilling, tidligere erfaring fra barnehage/skole og utdanning viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de som har fått og de som ikke har fått veiledning. Analysen indikerer med andre ord at opplevelsen av mestring i jobben ikke påvirkes av hvorvidt de nytilsatte nyutdannede har fått eller ikke fått veiledning. Derimot viser analysen at menn i større grad enn kvinner, personer i heltidsstilling fremfor deltidsstillinger og de som har tidligere erfaring fra barnehage/skole har en signifikant høyere opplevelse av mestring enn andre nytilsatte nyutdannede.

I undersøkelsen har de nytilsatte nyutdannede også blitt spurt om hvilke forhold som er viktige for at de skal oppleve mestring i jobben. Et godt arbeidsmiljø, sosial støtte og trygghet fra kolleger og ledelsen vurderes høyest av nytilsatte nyutdannede i både barnehage og skole.

1-til-1 veiledning og felles veiledning med andre nyutdannede vurderes lavest. Lærere i skolen rangerer også felles veiledning betydelig lavere enn barnehagelærere. Den lave vurderingen av veiledning indikerer at veiledningsordningen, selv om den oppleves positivt (jfr. avsnitt 3.3), først og fremst er et supplement til den støtten de nytilsatte nyutdannede finner i arbeidsmiljøet, kollegaer og nærmeste ledelse. Det kan også være en av årsakene til at vi i regresjonen ikke finner holdepunkter for at det å få veiledning har en positiv eller negativ effekt på deres mestringsopplevelse.

Figur 3-9 viser gjennomsnittlig vurdering av forhold som påvirker mestringsopplevelsen blant lærere i barnehage og skole.

Figur 3-9 Hvor viktig er følgende forhold for at du som nyutdannet skal oppleve mestring i jobben din?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

3.9 Veiledningen har ingen direkte effekt på nytilsatte nyutdannedes oppgitte sannsynlighet for å fortsette i jobben

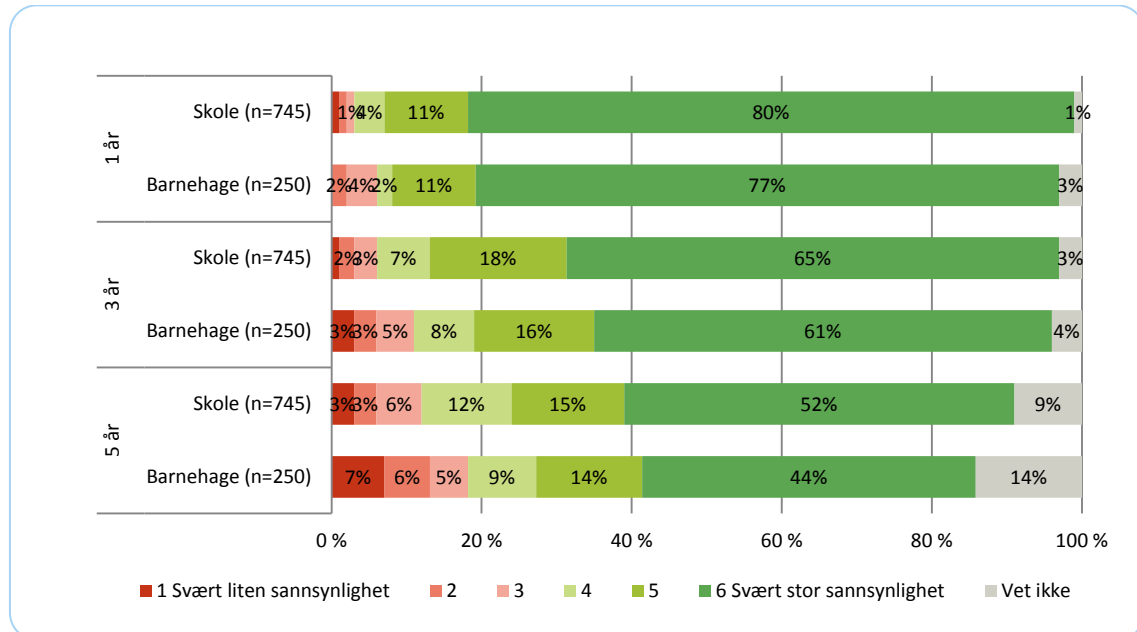
Veiledningen har til hensikt å bidra til å beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Evalueringen undersøker derfor hvorvidt de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne vurderer det som sannsynlig at de jobber som lærer i barnehage eller skole i 1, 3 og 5 års perspektiv.

Resultatene viser at de nytilsatte, nyutdannede oppgir en mindre sannsynlighet for å jobbe som lærere, jo lengre tidsperspektivet blir. Det er omtrent 30 prosent færre som oppgir «svært stor sannsynlighet» for at de jobber som lærer i et 5 års perspektiv sammenlignet med et 1 års perspektiv. Vi ser også at «vet ikke»-andelen øker, jo lengre tidsperspektivet er.

Det er generelt en høy andel som mener det er svært høy eller høy sannsynlighet for at de fortsatt er lærer i barnehagen eller skolen om 5 år. 58 prosent av barnehagelærerne og 67

prosent av lærerne benytter svarkategoriene 5 eller 6 på en sekspunktskala hvor 6 er svært stor sannsynlighet. Det er i relativt liten grad forskjell mellom barnehage og skole. Andelen barnehagelærere som oppgir at det er liten sannsynlighet at de arbeider i barnehagen etter 5 år er imidlertid høyere enn andelen lærere som oppgir det samme.

Figur 3-10 Hva er sannsynligheten for at du jobber som lærer i barnehage/skole om...?

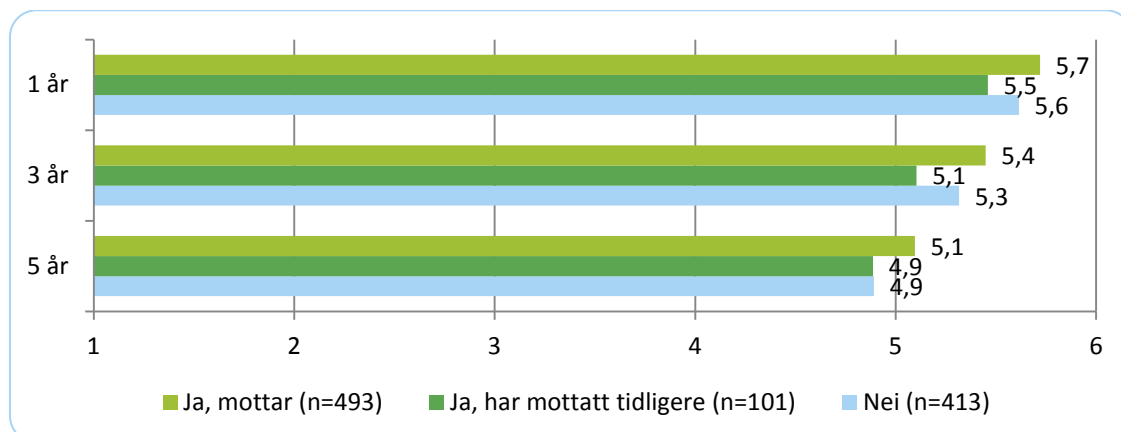


Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

For å undersøke om veiledning har sammenheng med en forventet lavere turnover har vi både spurt nytilsatte nyutdannede som *ikke* får veiledning og de som får veiledning om sannsynligheten for at de fortsetter som lærer. Analysen viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom nytilsatte nyutdannede som mottar, har mottatt eller ikke har mottatt veiledning i hvordan de vurderer sannsynligheten for å jobbe som lærer i barnehage/skole de neste årene.

Dette kan indikere at veiledningen ikke direkte fører til en endret sannsynlighet for å fortsette i jobben. Vi så også at veiledning ikke har en direkte betydning for de nytilsatte nyutdannedes opplevelse av mestring. Dette betyr imidlertid ikke at veiledningen ikke har en positiv innvirkning på barnehagelærerne og lærernes opplevelse av overgangen mellom utdanning og yrke. De kvalitative dataene og vurderingene av ordningen viser svært positive erfaringer.

Figur 3-11 Hva er sannsynligheten for at du jobber som lærer i barnehage/skole om...? Fordelt på nyutdannede nytilsatte som mottar, har mottatt eller ikke har mottatt veiledning.



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere, n=995

3.10 Oppsummering

Evalueringen viser at flertallet av de nyutdannede og veilederne mener overgangen fra utdanning til arbeidsliv er krevende og for noen kan oppleves som et sjokk. Samtidig er det 1 av 4 som mener utfordringene er overdrevet og at det ikke er en tøffere overgang enn i andre sektorer. Caspersen og Raaen har i sin forskning problematisert praksisjokket som begrep og diskutert

hvorvidt utfordringene i overgangen fra utdanning til praksis er overdrevet⁵. Vi kan ikke slå fast om overgangen er tøffere enn i andre sektorer. Samtidig fremgår det av evalueringen at nyutdannede barnehagelærere ofte får en lederrolle umiddelbart etter fullført utdanning. Det er rimelig å anta at dette innebærer et større ansvar enn det kandidater fra andre utdanningsgrupper får i sitt første år i arbeidslivet. I forlengelsen av denne evalueringen vil det derfor være interessant å undersøke hvor utbredt det egentlig er at nytilsatte nyutdannede barnehagelærere får en lederrolle og hvorvidt barnehagelærerutdanningen i tilstrekkelig grad forbereder sine kandidater på en dette.

Det at veilederne i større grad enn de nytilsatte nyutdannede selv mener overgangen fra utdanning til studier kan oppleves som et sjokk kan tyde på at veilederne overvurderer hvor utfordrende nytilsatte barnehagelærere og lærere opplever sitt første år. På den andre siden er det naturlig at veilederne mener det eksisterer et sjokk da hele ordningen og deres rolle bygger på en forutsetning om at "sjokket" er reelt. Således er veiledernes vurdering av hvorvidt det eksisterer et praksissjokk eller ikke, mindre egnet som bevis enn de nyutdannedes egen vurdering.

Det store spørsmålet er hvorvidt veiledningsordningen bidrar til en bedre overgang og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Evalueringen tyder på at svaret på dette er både ja og nei. De nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne har positive *erfaringer* med veiledningen, mener selv at veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere, og de opplever i det store og hele å ha utbytte av veiledningen. Vi ser også at nytilsatte nyutdannede lærere som mottar veiledning er mer fornøyd med den første tiden som ansatt enn de som ikke får veiledning. Dette gjelder kun i skolen. Sann sett kan det se ut til at ordningen har positiv innvirkning på overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Samtidig skal en ikke se bort i fra at skoler som har en veiledningsordning også gjør andre ting som kan ha betydning for de nytilsatte. Kan det være at skolene som har igangsatt veiledning har en sterkere kultur for oppfølging av nytilsatte eller at de har en leder som tar et særlig ansvar for å følge opp nytilsatte?

Det er ikke et statistisk grunnlag for å si at veiledningen har direkte betydning for de nytilsatte nyutdannedes opplevelse av mestring. Et overveldende flertall av lærere i både barnehage og skole er positive når de vurderer sin egen opplevelse av mestring, uavhengig av om de får veiledning eller ikke. I den grad det første året i skolen er preget av et "praksissjokk" ser ikke dette ut til å gå ut over nyutdannedes opplevelse av mestring. Veiledningsordningen ser ut til å være et supplement til andre former for faglig og sosial støtte som har betydning for deres opplevelse av mestring. De nyutdannede selv mener et godt arbeidsmiljø, sosial støtte og trygghet fra kolleger og ledelse, samt faglig samarbeid og råd fra kolleger er viktigere for egen mestringsopplevelse enn veiledningen. Evalueringen gir ikke grunnlag for å si at veiledning har direkte effekt på barnehagelæreres og læreres vurdering av sannsynligheten for at de blir i jobben. Det blir derfor viktig å følge med på utviklingen i antall barnehagelærere og lærere som slutter de første årene. I hvilken grad er det endringer i antallet nyutdannende som slutter i løpet av de første fem årene?

⁵ Caspersen & Raaen (2014) Novice teachers and how they cope, *Teachers and Teaching: theory and practice*

4. VEILEDNINGSTILBUDET

Delrapporten i evalueringen viste at det var store variasjoner i hvordan ordningen var organisert. I delrapporten skisserte vi fem dikotomier som fremheves som sentrale elementer i en veiledningsordning:

- Veiledningen kan foregå både internt og eksternt
- Veiledningen kan foregå både 1:1 og i grupper
- Veiledningen kan både vies og ikke vies oppmerksomhet av barnehage-/skoleeierne
- Veiledningen kan foregå både i strukturert/formalisert form og mer løpende/tilfeldig
- Veiledningen kan foregå både med og uten formell videreutdanning hos veilederne

Disse dikotomiene gir naturligvis mange variasjonsmuligheter for innretningen av veiledningsordningen. Et hovedfunn i delrapporten var at det ikke finnes noe klart mønster i organiseringen av veiledningsordningen. Selv om de samme elementene går igjen, vektlegges og brukes de i ulik grad på tvers av barnehageeiere og skoleeiere. Det er også variasjoner i hvor formalisert veiledningen er ute på enhetene. Den ytterligere datainnsamlingen gir ikke grunnlag for å endre på disse konklusjonene.

Dette kapittelet består hovedsakelig av deskriptive analyser av hvordan veiledningsordningen er organisert, tilrettelagt og hva innholdet i veiledningen er, basert på spørreundersøkelsene som er gjennomført. Spørreundersøkelsene til nytilsatte, nyutdannede og veiledere er viktige for å generalisere og bekrefte funnene fra casestudiene. De er en viktig kilde til å beskrive hvordan veiledningen skjer, hvordan det tilrettelegges for veiledning og hvilket innhold veiledningen består av. I tillegg har de nyutdannede blitt spurt om hva de mener er viktige suksesskriterier for en vellykket ordning. Dette er informasjon som er svært nyttig i videreutviklingen av ordningen.

4.1 Omtrent 6 av 10 nytilsatte, nyutdannede får eller har fått veiledning

Resultatene fra spørreundersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere viser at 6 av 10 mottar eller har tidligere mottatt veiledning, og tallet er likt for både barnehagelærere og lærere. 10 prosent har mottatt veiledning tidligere, mens 49 prosent mottar veiledning på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. Det er ingen betydelig forskjell mellom barnehagen og skolen. Samlet sett er dette en relativt lav andel med tanke på ambisjonen om alle nytilsatte nyutdannede skal få tilbud om veiledning.

Resultatene gjenspeiler imidlertid resultatene fra siste kartlegging av veiledningsordningen som ble gjennomført i 2014. Kartleggingen viste at 67 prosent av de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og 72 prosent av de nytilsatte nyutdannede lærerne oppga at barnehagen/skolen hadde et opplegg for veiledning.⁶ Dette kan indikere at ordningen ikke har spredd seg ytterligere de siste to årene.

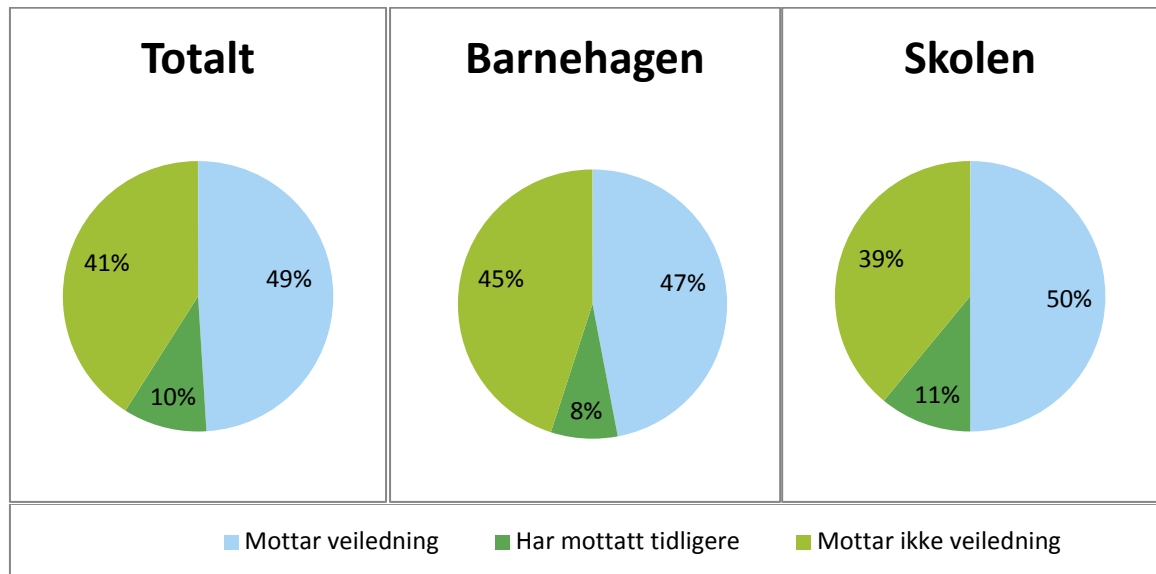
På den andre siden kan det være tilfelle at ordningen *har* spredd seg ytterligere, men at utvalgsmetoden har gitt ulike resultater. Metoden for rekruttering av respondenter i denne evalueringen har basert seg på medlemslistene til Utdanningsforbundet, noe som trolig har gitt et mer representativt utvalg. I de tidligere kartleggingene ble nytilsatte nyutdannede rekruttert gjennom skoleledere som videreformidlet undersøkelsen til sine nytilsatte lærere. Metoden i kartleggingene har således et større potensiale for seleksjon, da det er sannsynlig at skoleledere som har en veiledningsordning i større grad videreformidlet undersøkelsen enn skoleledere som ikke har hatt et tilbud om veiledning.

Evalueringen viser uansett at det er en relativt lav prosentandel nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere som mottar veiledning. Intervjuene fra casebesøkene gir indikasjoner på at det er en utfordring at nyutdannede ofte kommer inn i midlertidige stillinger som i enkelte tilfeller vil kunne gjøre at de ikke får veiledning den første tiden. Det er usikkert hvorvidt dette er mer utbredt i barnehagen enn i skolen.

⁶ Rambøll (2014) Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere

Eierforholdet virker å ha innvirkning på hvorvidt nytilsatte nyutdannede mottar veiledning, hvor kommunen som barnehage- og skoleeier står for mest veiledning. Private barnehager og videregående skoler (med fylkeskommunal eier) har signifikant færre som mottar veiledning. Både i de private barnehagene og i videregående skoler oppgir over halvparten av de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne at det hverken mottar eller har mottatt veiledning.

Figur 4-1: Andelen nytilsatte nyutdannede som får/ikke får veiledning



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere. n=995

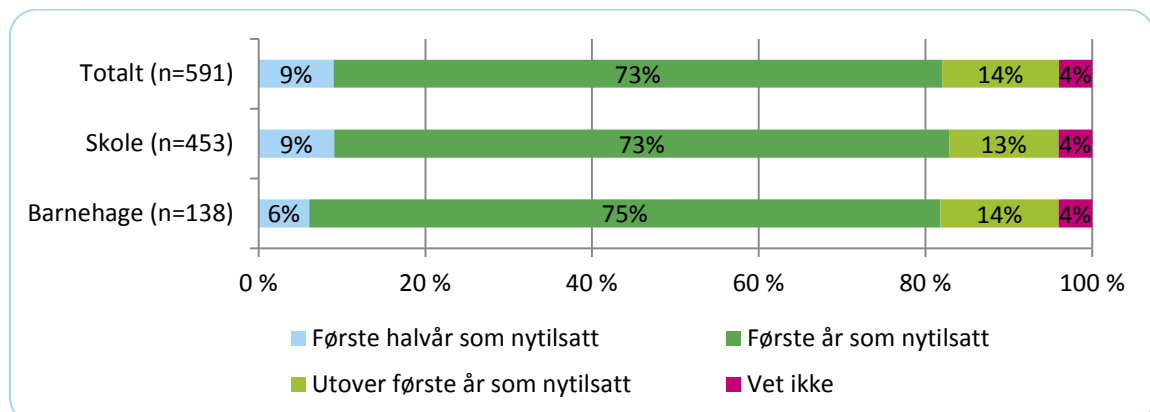
Evalueringen viser også at de som ikke får tilbud om veiledning ønsker seg veiledning. På en skala fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer i svært liten grad og 6 tilsvarer i svært stor grad, svarer nytilsatte nyutdannede som ikke mottar veiledning i snitt 5,1 på spørsmålet «i hvilken grad ønsker du å motta veiledning?». På den ene siden kan dette indikere at de nyutdannede som ikke får veiledning, opplever et behov for veiledning. På den andre siden kan resultatet skyldes at nyutdannede som blir spurt om "veiledningsordningen" og dermed er, eller blir gjort oppmerksom på at andre nyutdannede får veiledning, selv også ønsker en form for veiledning.

4.1.1 De nytilsatte nyutdannede får som oftest veiledning det første året

Undersøkelsen viser at flertallet av nytilsatte nyutdannede som får veiledning får dette det første året som nytilsatt. Dette indikerer at ordningen legger til rette for veiledning i overgangen mellom utdanning og yrke. Videre er det vanligere å få veiledning utover det første året (14 prosent), enn kun første halvår (9 prosent). Det er ingen signifikant forskjell mellom nytilsatte i barnehagen og skolen når det gjelder hvilken periode veiledningen foregår.

Figur 4-2 viser når veiledningen gjennomføres i barnehage og skole.

Figur 4-2 I hvilken periode foregår veiledningen?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning, n=591

4.2 Veiledningen skjer først og fremst i barnehagene og på skolene

Det er barnehage-/skoleeiers ansvar at de nyutdannede får et tilbud om veiledning. Selve veiledningen planlegges og gjennomføres i samarbeid mellom styrer/reaktor, veileder og den nyutdannede. Kandidatundersøkelsen blant veiledere viser at veiledning på arbeidsplassen er mest utbredt (56 prosent), både i skolen og i barnehagen.

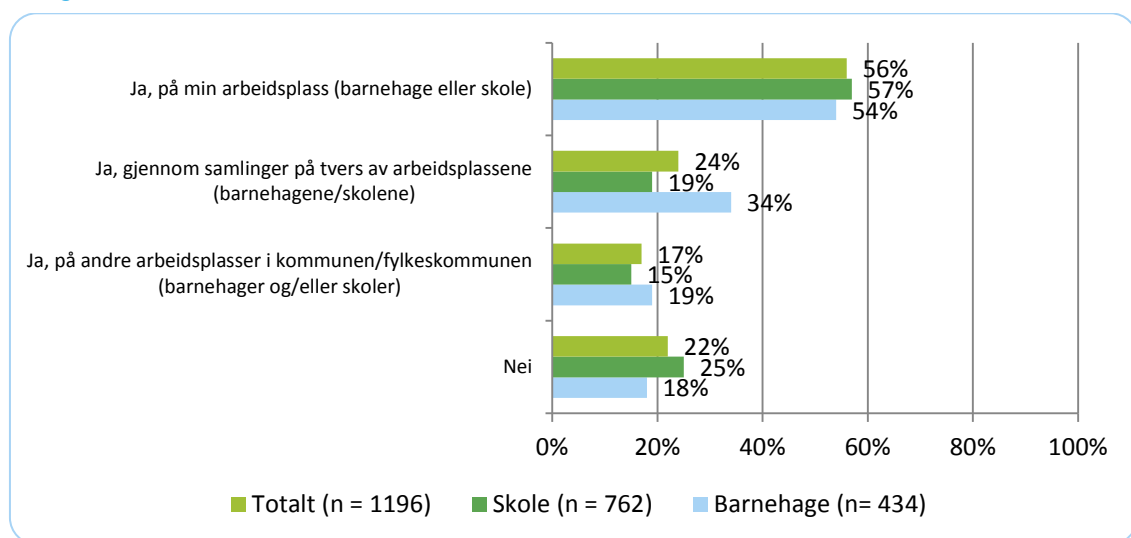
Videre oppgir nær en tredjedel at veiledningen skjer på samlinger på tvers av arbeidsplassene (24 prosent) og 17 prosent oppgir at veiledning skjer på andre arbeidsplasser i kommunen. Samlingsbasert veiledning på tvers av arbeidsplasser er mer utbredt i barnehagen enn i skolen.

22 prosent av veilederne som har tatt veilederutdanningen oppgir at det ikke eksisterer et veiledningstilbud der de er tilsatt. Dette betyr ikke nødvendigvis at de nyutdannede ikke får tilbud om veiledning, men kan skyldes at det ikke er noen nyutdannede i kommunen/fylkeskommunen på tidspunktet for gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Figur 4-3 viser hvorvidt de nytilsatte nyutdannede får tilbud om veiledning, og hvor denne eventuelt foregår. Veilederne har her hatt mulighet til å velge flere svaralternativ.

Analysen av besvarelsene viser at ansatte i private barnehager oftere enn ansatte i offentlige barnehager får tilbud om veiledning på arbeidsplassen og i mindre grad gjennom samlinger på tvers av barnehagene. Videre har lærere i videregående skoler klart færre samlinger for de nyutdannede utenfor arbeidsplassen enn hva tilfellet er for nyutdannede i grunnskolen. Eierforholdet kan altså ha betydning for hvor veiledningen avholdes.

Figur 4-3 Får nytilsatte nyutdannede tilbud om veiledning i kommunen/fylkeskommune? (Flere svar mulig)



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere n = 1196

4.3 Tilrettelegging for veiledning – hyppighet, avsatt tid og kompensasjon for tidsbruk

Evalueringen viser at tilbudet om veiledning i varierende grad er formalisert. Undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere viser at veisøkerne i relativt liten grad har kjennskap til om veiledningstilbudet er en del av ansettelseskontrakten. 27 prosent svarer at veiledning er en del av kontrakten. Andelen er lik både i barnehage og skole.

Det er relativt mange som ikke vet om veiledningen utgjør en del av ansettelseskontrakten. Flertallet (53 prosent) av lærerne oppgir at de ikke kjenner til om veiledningen er en del av ansettelseskontrakten, mens 37 prosent av barnehagelærerne svarer det samme.

Videre viser evalueringen at det er stor spredning i hyppigheten på veiledningen og at det er relativt mange som ikke har avsatt tid til veiledning verken hos veileder eller veisøkere. Samtidig viser evalueringen at veisøkerne som har avsatt tid til veiledning oftere oppgir å få mer veiledning enn de som ikke har fastsatt tid.

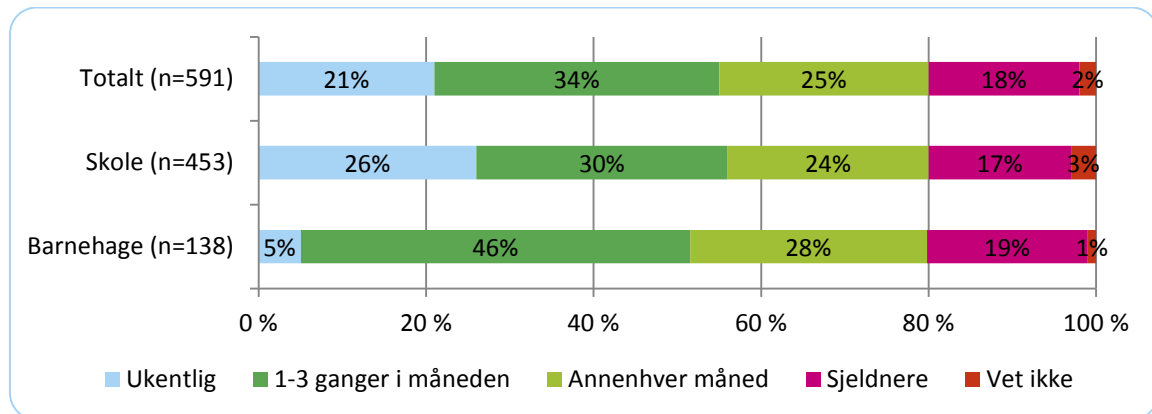
4.3.1 Hyppigheten i veiledningen varierer fra ukentlig til sjeldnere enn annenhver måned

Undersøkelsen blant de nytilsatte nyutdannede viser at det er stor variasjon i hvor ofte de får veiledning. 21 prosent av de nytilsatte nyutdannede oppgir at de får veiledning ukentlig, 34 prosent oppgir at de får veiledning 1-3 ganger i måneden, 25 prosent annenhver måned og 18 prosent oppgir at de får veiledningen sjeldnere.

Blant barnehageansatte er det vanligst å få veiledning 1-3 ganger i måneden (46 prosent), mens det kun er 5 prosent som får veiledning ukentlig. I skolen er spredningen større, omtrent $\frac{1}{4}$ oppgir at de har veiledning hver uke.

Figur 4-4 illustrerer hvor ofte nyutdannede nytilsatte får veiledning totalt og fordelt på barnehagelærere og lærere.

Figur 4-4 Omtrent hvor ofte får du veiledning?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning, n=591

4.3.2 Avsatt tid eller ikke

Veilederne og veisøkernes vurdering av hvilke kriterier som er viktigst for en velfungerende veiledningsordning viste at de begge er opptatt av at «avsatt tid i arbeidsplanen». Resultatene fra kandidatundersøkelsen blant veiledere viser imidlertid at drøyt halvparten (52 prosent) svarer bekreftende på at det er satt av tid i arbeidsplanen. Avsatt tid i arbeidsplanen er noe høyere blant veiledere i barnehagen (57 prosent) enn i skolen (49 prosent). Det er imidlertid omtrent $\frac{1}{4}$ av veilederne i skolen og $\frac{1}{5}$ av veilederne i barnehagen som ikke vet om det er satt av tid.

«Avsatt tid i de nyutdannedes arbeidsplan» ble også ansett som viktig. Undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede viser at 45 prosent oppgir at det er satt av tid i arbeidsplanen. Som med veilederne er det også flere i barnehagen (56 prosent) enn i skolen (42 prosent) som svarer bekreftende på spørsmålet.

4.3.3 De som har avsatt tid oppgir å ha mer veiledning enn de som ikke har avsatt tid

Evalueringen viser at 45 prosent av de nytilsatte nyutdannede har satt av tid til veiledning i sin arbeidsplan. 13 prosent vet ikke om det er satt av tid til dette. 56 prosent av barnehagelærerne oppgir at de har satt av tid i arbeidsplanen, mens tilsvarende andel i skolen er 42 prosent.

Videre har lærere i barnehagen avsatt *mindre* tid til veiledning sammenlignet med lærere i skolen. 45 prosent av lærerne i skolen oppgir at de har satt av mer enn 2 timer veiledning per måned, mens 18 prosent av barnehagelærerne svarer det samme. Det er imidlertid motsatt for «1-2 timer». Kun 18 og 14 prosent av henholdsvis barnehagelærerne og lærerne oppgir at det er satt av 1 time veiledning per måned. 1 av 5 vet ikke hvor mange veiledningstimer som er satt av per måned.

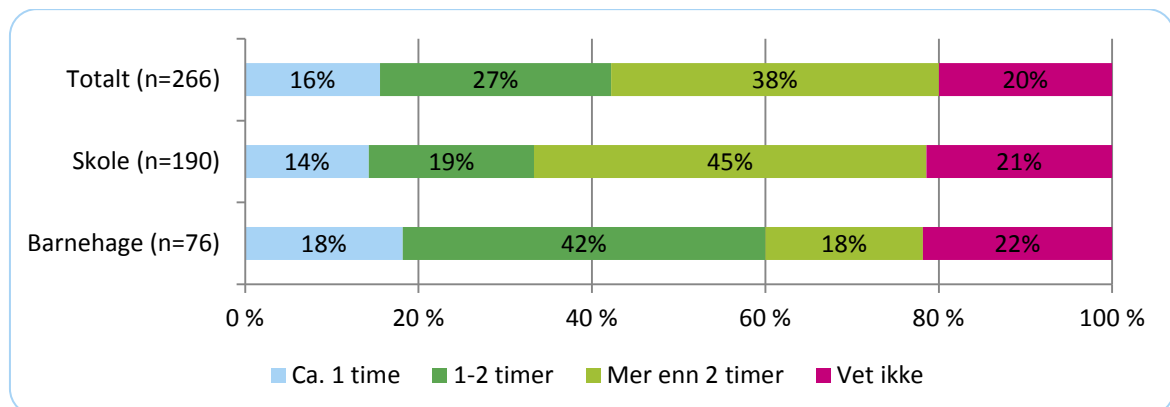
Evalueringen viser at veisøkere som har avsatt tid til veiledning i arbeidsplanen rapporterer at de får *flere* timer med veiledning enn veisøkere som ikke har avsatt tid i sin arbeidsplan. Nytilsatte nyutdannede som har fått avsatt tid i veiledningen i arbeidsplanene oppgir i gjennomsnitt å ha

flere timer til veiledning per måned enn nytilsatte nyutdannede som ikke har avsatt tid til veiledning. Dette innebærer altså at de faste rammene for avsatt veiledningstid har en betydelig innvirkning på tiden som blir benyttet på veiledning. Informantene fra casestudien fremhevet også betydningen av fastsatte rammer for å få gjennomført veiledningen.

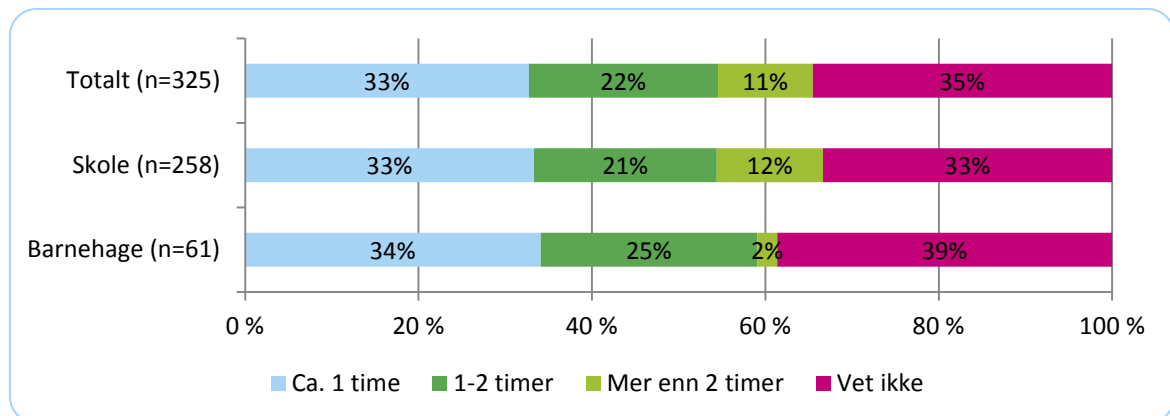
Blant barnehagelærere og lærere som ikke har satt av tid i arbeidsplanen er tendensen motsatt. 1 av 3 oppgir at de mottar 1 time veiledning i måneden, mens 25 og 21 prosent av hhv. barnehagelærerne og lærerne oppgir at de får mellom 1 – 2 timer veiledning per måned. Videre oppgir 39 prosent av barnehagelærerne og 33 prosent av lærerne at de ikke vet hvor mange timer veiledning de får. En såpass stor andel som oppgir at de ikke vet hvor mye veiledning de mottar, kan tolkes som et uttrykk for lite faste rammer for veiledningen.

Figur 4-5 viser hvor mange timer som avsatt til veiledning per måned blant lærere som har avsatt tid til veiledning i arbeidsplanen sin. Figur 4-6 viser tilsvarende fordeling blant de som ikke har satt av tid i arbeidsplanen.

Figur 4-5 Antall timer satt av til veiledning per måned, blant de som mottar veiledning og har satt av tid i arbeidsplanen



Figur 4-6 Antall timer satt av til veiledning per måned, blant de som mottar veiledning og *ikke* har satt av tid i arbeidsplanen



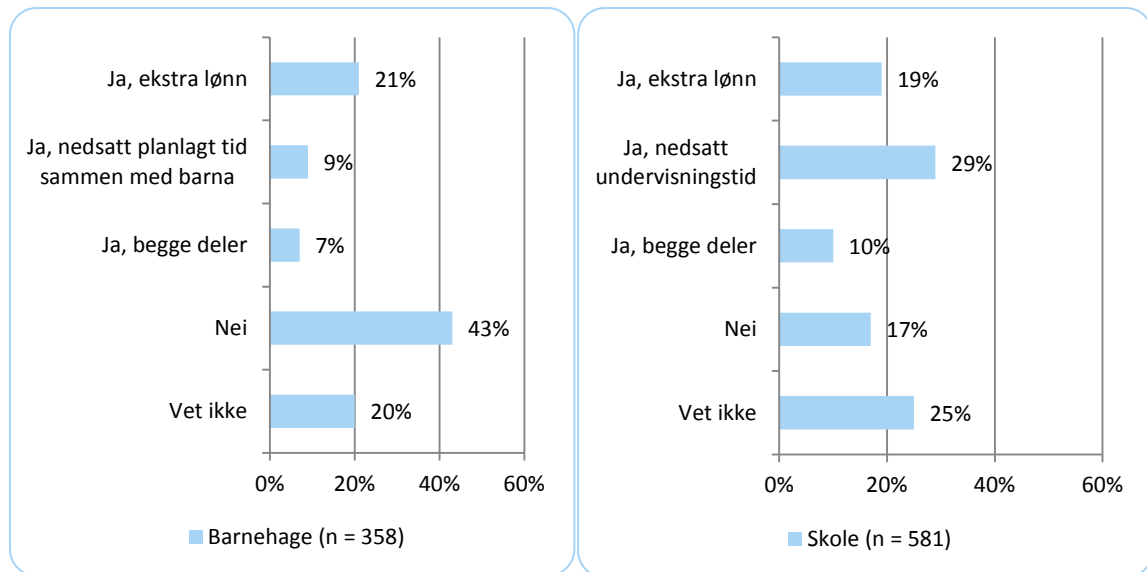
Kilde begge figurer: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar veiledning

- 4.3.4 Det er vanligere at veileder kompenseres for bruk av tid på veiledning i skolen enn i barnehagen. 43 prosent av veilederne i barnehagen oppgir at de ikke får noen kompensasjon for tiden de bruker på veiledning. Blant veilederne i skolen er andelen 17 prosent. Forskjellen skyldes en høyere andel veiledere i skolen som får kompensasjon i form av nedsatt undervisningstid. Denne forskjellen mellom skole og barnehage kan ha sammenheng med at det i skolen er et sterkere skille mellom tid med barn/elever og tid uten barn/elever enn det er i barnehagen.

1 av 5 veiledere oppgir at de får kompensasjon i form av høyere lønn og ca 10 prosent oppgir at de både får nedsatt undervisningstid og høyere lønn som kompensasjon for tiden de bruker på veiledning. En stor andel i både barnehage og skole oppgir at de ikke vet om de får noen kompensasjon for veiledningen. Det kan tyde på at mange ikke er så opptatt av kompensasjon og at dette ikke utslagsgivende for om de skal ta på seg en veilederrolle eller ikke.

Figur 4-7 viser hvilken form for kompensasjon veiledere får for å utøve veiledning i barnehagen og i skolen.

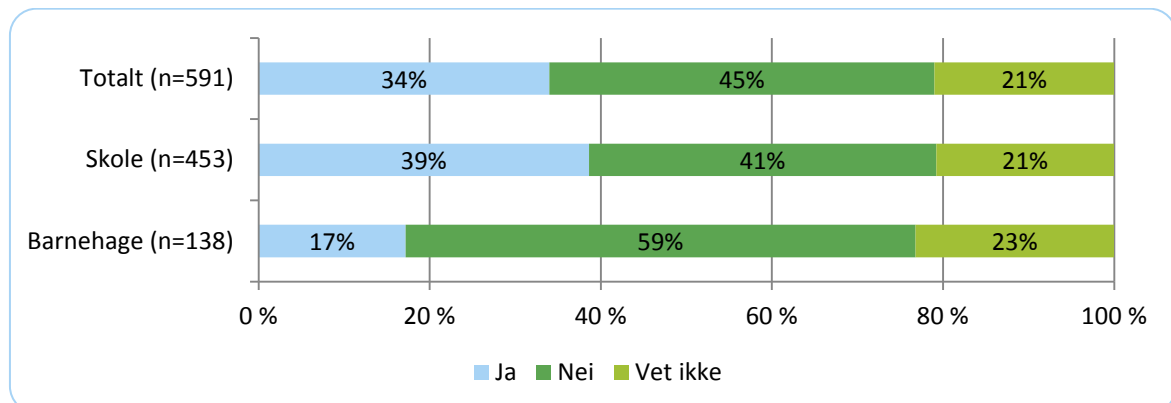
Figur 4-7 Får veileder noen form for kompensasjon for å utøve veiledning?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere n = 939

- 4.3.5 Kompensasjon og frigitt tid til veiledning blant nytilsatte nyutdannede er lite utbredt. Også de nyutdannede kan motta kompensasjon for veiledningen – f eks nedsatt undervisningstid. 34 prosent av de nytilsatte nyutdannede oppgir at de får en form for kompensasjon. Kompensasjon for bruk av tid er mer utbredt blant lærerne (39 prosent) enn barnehagelærerne (17 prosent). Flertallet av de nytilsatte nyutdannede oppgir imidlertid at det ikke gis noen form for kompensasjon, mens mer enn 20 prosent svarer «vet ikke» på spørsmålet.

Figur 4-8 Får du noen form for kompensasjon for veiledningen? (eks. nedsatt undervisningstid per uke?)



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning, n=591

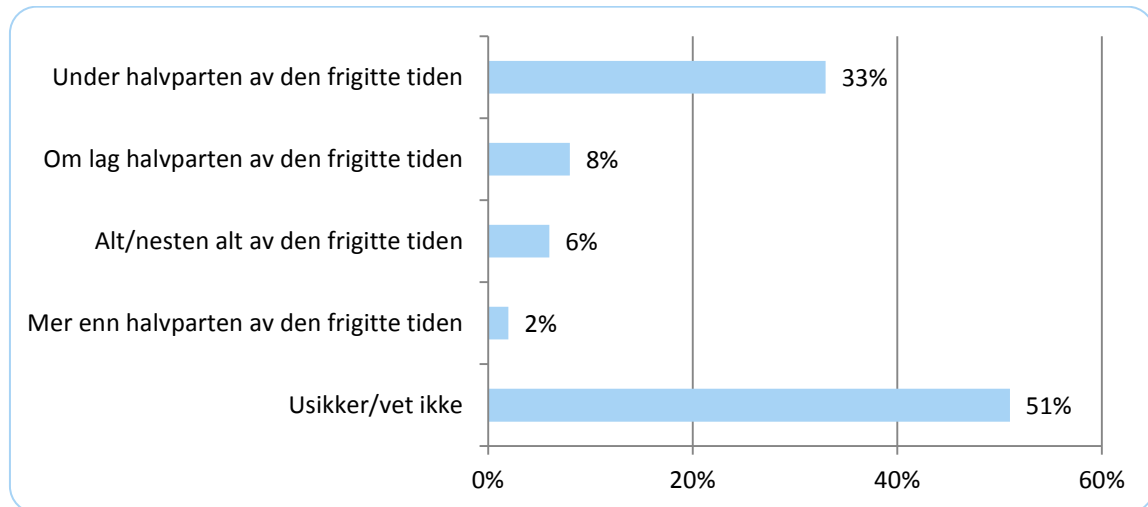
I den nye arbeidstidsavtalen gis det reduksjon i undervisningstimetallet for nyutdannede lærere det første året av yrkeskarrieren. I undersøkelsen blant de nytilsatte nyutdannede har vi spurt hvor mye av den frigitte tiden som benyttes til veiledning.

51 prosent av de nyutdannede svarer at de ikke vet dette. Dette må sees i sammenheng med at relativt få av de nyutdannede kjenner til om det er satt av tid i deres arbeidskontrakt til veiledning og det er rimelig å anta at de heller ikke kjenner til at det er eller hvor mye frigitt tid det er satt av i arbeidskontrakten.

Blant de som svarer på spørsmålet oppgir 33 prosent av de nyutdannede at under halvparten av den frigitte tiden blir benyttet til veiledning. Kun 6 prosent oppgir at alt/nesten all frigitt tid settes av til veiledning.

Figur 4-9 viser opplysninger fra nyutdannede om hvor mye den frigitte tiden som settes av til veiledning det første året.

Figur 4-9 Hvor mye tid vil du si det settes av til veiledning det første året?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nyutdannede nytilsatte. Kun skoleansette n=745

4.3.6 Offentlige barnehager har hyppigere og lengre veiledning

De nytilsatte nyutdannede i offentlige barnehager oppgir å ha hyppigere veiledning enn sine kolleger i private barnehager. Dette kan ses i sammenheng med at de nytilsatte i private barnehager også i mindre grad har avsatt tid i sine timeplaner til veiledning. Her er det imidlertid en større andel av barnehagelærerne i private barnehager enn i offentlige som enten ikke har besvart eller svarer vet ikke, slik at dette kan skyldes at det er mindre formalisert i private barnehager. Videre oppgir også de nytilsatte i offentlige barnehager å ha møter med veiledere som varer lenger enn hva de i private barnehager oppgir. Eierforholdet i barnehagen virker altså å ha en betydning for hvor mye veiledning de nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne har.

4.4 Organisering av veiledningen

I kandidatundersøkelsen ble veilederne spurt om hvordan veiledningen foregår og de hadde mulighet til å velge flere svaralternativer⁷. I følge veilederne er 1-til-1 møter den vanligste formen for veiledning i barnehage og skole. 42 prosent av veilederne i barnehagen og 49 prosent av veilederne i skolen oppgir dette. Videre utøves det ofte løpende veiledning i arbeidshverdagen. 40 og 37 prosent av veilederne oppgir at de gjør dette, noe som forutsetter at de er interne veiledere eller i hvert fall ofte er innom i barnehagen og skolen.

Den mest sjeldne organiseringsformen er samlinger for nyutdannede utenfor arbeidsplassen, men det er likevel 32 og 24 prosent av veilederne i hhv. barnehage og skole som oppgir at de organiserer det slik. Den relativt store spredningen indikerer at det er stor variasjon i innretningen av ordningen, noe som bekreftes av funnene i de kvalitative case-studiene. Den lokale tilpasningen av ordningen er sterk og skyldes alt fra økonomi, geografiske avstander, størrelse på barnehagen/skolen og lignende.

Denne lokale tilpasningen finner vi blant annet i forskjellen mellom de private og offentlige barnehagene, hvor de ansatte i private barnehager oftere oppgir å ha løpende veiledning i arbeidshverdagen. Dette henger trolig sammen med at flere i denne gruppen også oppgir at det er styrer som velger temaet for veiledning, som vi skal inn på i neste underkapittel.

Det er også en større andel av respondentene fra barnehage som oppgir at det er løpende veiledning enn hva som er tilfellet for skole, men denne forskjellen er ikke signifikant. Det er imidlertid signifikant færre barnehagelærere som oppgir å ha faste 1-1 møter mellom veileder og den nytilsatte nyutdannede enn hva tilfellet er blant lærerne. Dette virker som en rimelig

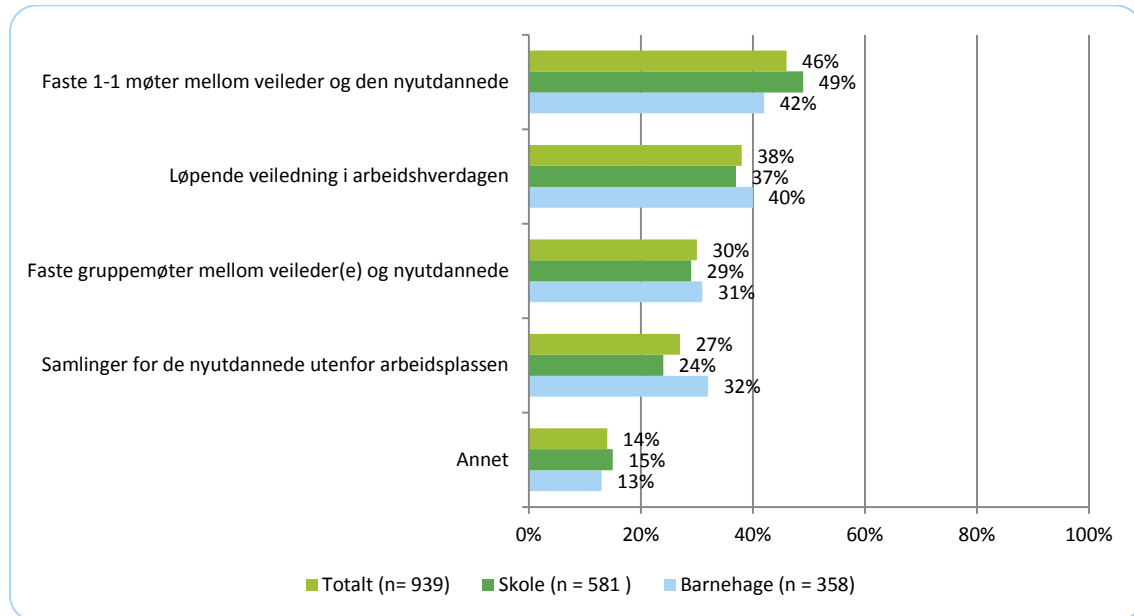
⁷ De nyutdannede ble også spurt om det samme, men vi benytter veilederens svar som kilde da disse resultatene er mer representative enn svarene fra nytilsatte nyutdannede. Dette skyldes at vi ikke kjenner populasjonen av nytilsatte nyutdannede.

tilpasning ettersom skolen i større grad har faste arbeidsplaner og undervisningstid, mens det i barnehagen er mindre fastsatte tidsplaner og større fleksibilitet av den grunn.

Caseundersøkelsene våre har også indikert stor lokal tilpasning. Informantene oppgir i stor grad å være fornøyde med den tilpasningen som er gjort hos dem.

Figur 4-10 viser veiledernes svar på hvordan veiledningen foregår.

Figur 4-10 Hvordan foregår veiledningen? (Flere svar mulig)



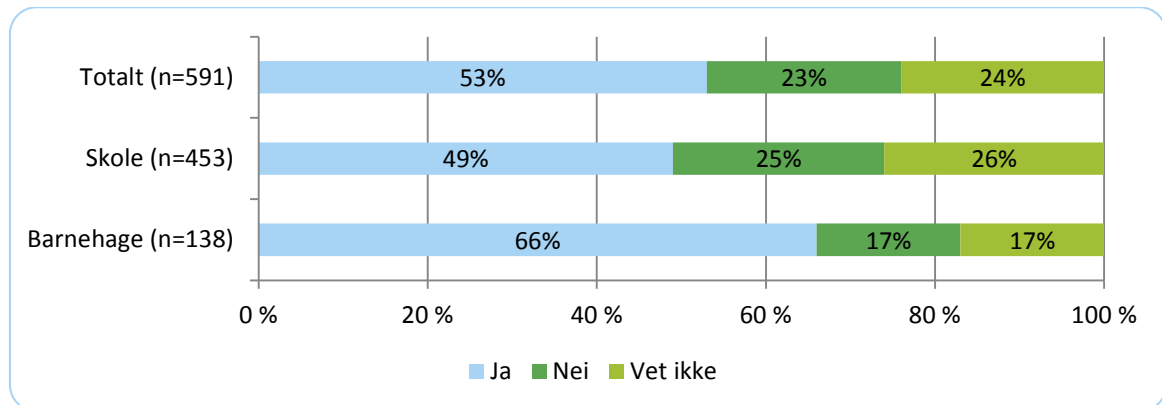
Kilde: Kandidatundersøkelsen n = 939

- 4.4.1 Omtrent halvparten av de nytilsatte nyutdannede oppgir at det arrangeres samlinger på tvers av barnehager/skoler. De nyutdannede er også blitt spurt om hvordan veiledningen organiseres. Resultatene fra spørreundersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede viser at 53 prosent oppgir at det arrangeres veiledningssamlinger for nyutdannede på tvers av barnehager/skoler i kommunen/fylkeskommunen de jobber i. Denne typen organiserte veiledningssamlinger er ser ut til å være vanligere i barnehagen enn i grunnskolen. Det er videre enda mindre vanlig i videregående skoler. En mulig tolkning er at dette kan skyldes størrelsen på enhetene/antall ansatte og dermed mulighetene for å arrangere/organisere veiledning internt på skolen.

Det er en relativt høy andel som ikke vet om det arrangeres samlinger for nytilsatte nyutdannede på tvers av barnehager/skoler. Den høye andelen kan skyldes at nyutdannede som ikke har noen form for samlinger på tvers av barnehager/skoler har benyttet svaralternativet «vet ikke», fremfor å si nei.

Figur 4-11 viser i hvilken grad det arrangeres organiserte veiledningssamlinger for nyutdannede på tvers av barnehager/skoler i kommuner/fylkeskommuner.

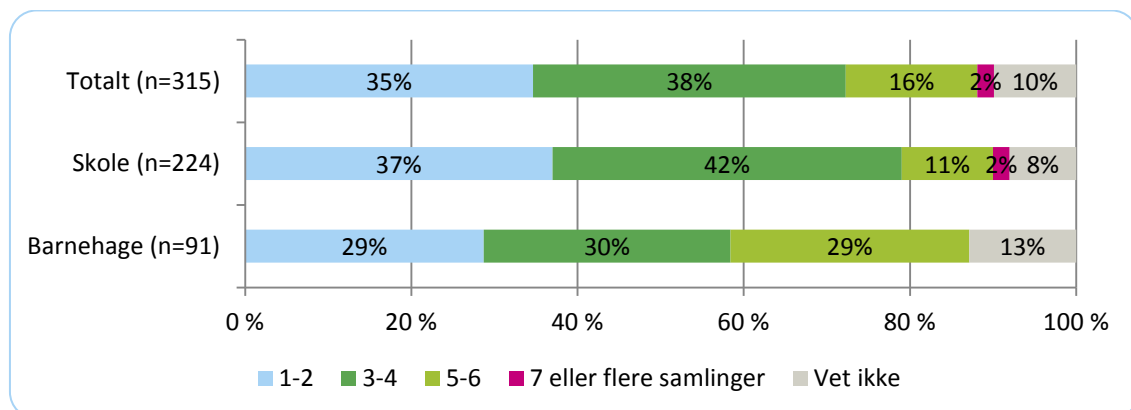
Figur 4-11 Arrangeres det organiserte veiledningssamlinger for nytilsatte nyutdannede på tvers av barnehager/skoler i kommunen/fylkeskommunen?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning, n=591

Nyutdannede som oppga at det arrangeres organiserte veiledningssamlinger har også blitt spurt om hvor mange samlinger det arrangeres i halvåret. Resultatene viser at det varierer hvor mange samlinger som arrangeres i halvåret, men at det vanligste er at det er 1-2 eller 3-4 samlinger i halvåret. 35 prosent oppgir at det arrangeres 1-2 samlinger i halvåret. 38 prosent oppgir at det arrangeres 3-4 samlinger, mens 16 prosent oppgir at det arrangeres 5-6 samlinger. 5-6 samlinger i halvåret er vanligere i barnehagen enn i skolen.

Figur 4-12 Hvor mange samlinger arrangeres det i halvåret?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning og oppgir at det arrangeres organiserte veiledningssamlinger.

4.4.2 Kommunale treffpunkter for veiledere og nyutdannede er relativt sjeldent

I kandidatundersøkelsen ble veilederne stilt spørsmål om samarbeid og treffpunkter for veilederne og nyutdannede. Som vi kan lese ut av figur 4-13 oppgir 14 prosent av kandidatene at kommunen/fylkeskommunen de jobber i har en «veilederpool» hvor veiledere på tvers av kommunen samarbeider.

15 prosent av kandidatene oppgir at det arrangeres samlinger i regi av kommunen der veilederne møtes for utveksling av erfaringer og aktuelle tema. Sammenlignet med samlinger arrangert for veiledere, er det flere kommuner som arrangerer samlinger for nytilsatte nyutdannede. 32 prosent av kandidatene oppgir at det arrangeres samlinger i den kommunene/fylkeskommunen de jobber der nytilsatte nyutdannede kan møtes for å dele erfaringer.

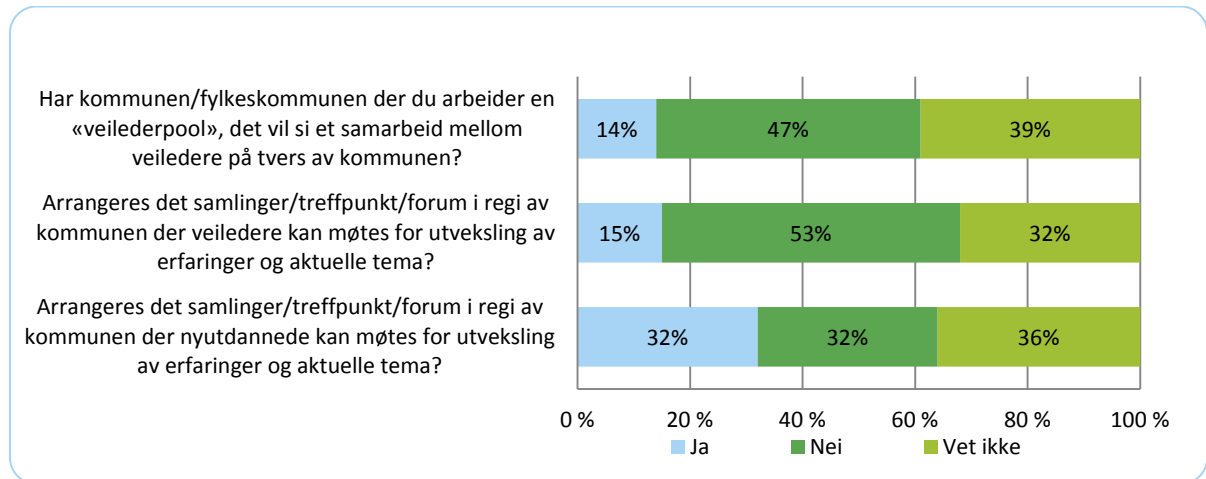
Resultatene fra kandidatundersøkelsen tyder med andre ord på at det i liten grad er etablert faste strukturer for samarbeid og treffpunkter for veiledere og nyutdannede. Andelen veiledere som oppgir at det arrangeres samlinger for nyutdannede er tilnærmet lik det de nytilsatte nyutdannede selv oppgir, og bygger således opp under funnet i undersøkelsen blant nyutdannede.

Det er flere samlinger/treffpunkter for nyutdannede i barnehage enn i skolen, noe som kan skyldes at barnehager ofte er mindre enheter med færre ansatte enn skoler og at det dermed

ofte er færre nytilsatte nyutdannede i en barnehage. Det er også verdt å merke seg at det er en stor andel som svarer vet ikke på dette spørsmålet. Spesielt høy andel som svarer vet ikke er det blant lærere på videregående skoler, som også sjeldnere svarer ja på spørsmålet enn andre lærere. Slike samlinger/treffpunkter for nyutdannede virker altså å være sjeldnere eller i det minste mindre kjent i videregående skole.

Kommunale treffpunkter for *veiledere* er vanligere i skolen enn i barnehagen, mens bildet er motsatt for nytilsatte nyutdannede, hvor det er vanligere med kommunale treffpunkt i barnehagen enn i skolen.

Figur 4-13 Spørsmål om samarbeid og treffpunkter for veiledere og nyutdannede



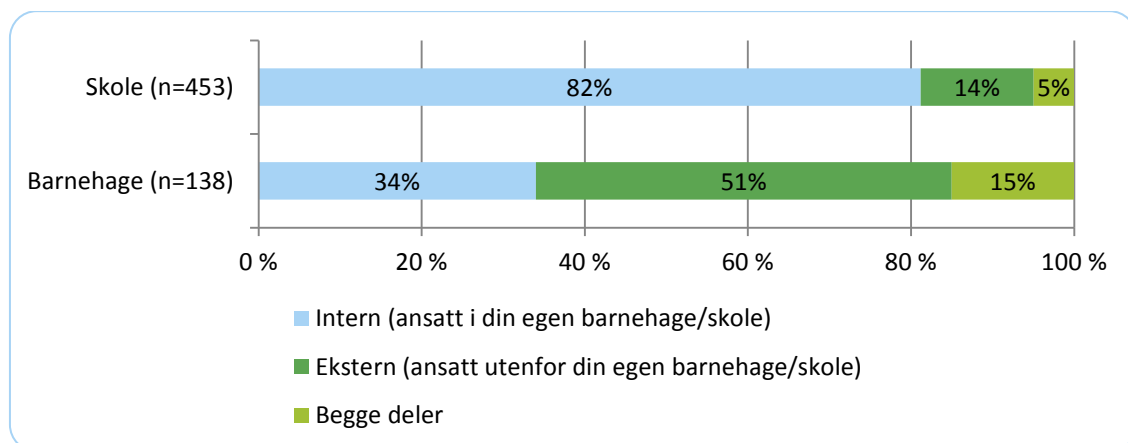
Kilde: Kandidatundersøkelsen, n= 1196

4.4.3 Eksterne veiledere i barnehagen og interne veiledere i skolen

Det er mange ulike måter å organisere veiledningen på. Om veilederen er intern eller ekstern er et av de sentrale skillene mellom ulike ordninger. De kvalitative intervjuene vitner om fordeler og ulemper for begge ordninger. I intervjuene i casekommunene kom det frem at veisøkerne ofte foretrakk interne veilederne som var ansatt på skolen. Det er imidlertid stor enighet blant veilederne at rollen som intern veileder ikke bør kombineres med rollen som overordnet⁸.

Breddeundersøkelsen viser at et stort flertall av lærere i skolen har en intern veileder (82 prosent), mens 34 prosent av barnehagelærerne svarer det samme. For dem er det ekstern veileder langt mer utbredt (51 prosent). Dette kan igjen ha sammenheng med størrelsen på enhetene og muligheten for å ha en intern veileder som ikke er en overordnet. En annen mulig forklaring er at veisøkerne i barnehagen ofte går inn i en stilling som pedagogisk leder og at det i denne rollen er mindre naturlig å ha en medarbeider som veileder.

Figur 4-14 Har du intern eller ekstern veileder?



⁸ Jfr. diskusjon om dette i delrapporten.

Kilde: Breddeundersøkelse blant nyutdannede nytilsatte. Kun de som mottar eller har mottatt veiledning, n=591

Hvis vi går nærmere inn i hvem de *interne* veilederne er finner vi at det i skolen er vanligst å bli veiledet av en kollega. I barnehagen er det derimot vanligst å bli veiledet av en barnehagestyrer (en overordnet). Det viser opplysninger fra breddeundersøkelsen blant nyutdannede nytilsatte. Over halvparten (58 prosent) av skoleansatte oppgir at de blir veiledet av en kollega, en tredjedel (33 prosent) av rektor og 9 prosent av begge deler. Blant barnehagelærere oppgir 61 prosent at de blir veiledet av barnehagestyrer, en fjerdedel blir veiledet av en kollega og 14 prosent oppgir at de blir veiledet av begge deler. En svært nærliggende forklaring på dette er strukturelle forskjeller mellom barnehager og skoler. Barnehagene er ofte mindre enheter med færre ansatte enn skoler og utbredelsen av formell pedagogisk kompetanse er lavere i barnehagen enn i skolen. Dette kan medføre at det er mer naturlig å motta veiledning av en overordnet i barnehagen enn i skolen.

Intervjuene med veisøkere indikerte at de i mindre grad anså det som problematisk å bli veiledet av en overordnet. Undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede viser også at veisøkerne ikke nødvendigvis ser på dette som problematisk. Her er det imidlertid store forskjeller mellom barnehagen og skolen. 40 prosent av barnehagelærerne oppgir at de ville foretrekke å bli veiledet av en overordnet fremfor en kollega, mens 22 prosent vil foretrekke en kollega. I skolen er fordelingen motsatt. Kun 11 prosent oppgir at de vil foretrekke å veiledes av en overordnet, mens 64 prosent oppgir at de vil veiledes av en kollega.

En mulig forklaring på dette kan vi finne i kompetansesstrukturen i barnehager og skoler. Nyutdannede barnehagelærere kommer i større grad inn i organisasjoner med færre utdannede pedagoger blant sine kolleger. Å finne kolleger med tilsvarende utdanningsnivå og lenger erfaring kan dermed være mer utfordrende i barnehagen enn i skolen og det vil dermed kunne være mer naturlig at styrere også fungerer som veiledere av denne grunn.

4.5 Innholdet i veiledningen – hvem bestemmer og hva diskuterer de?

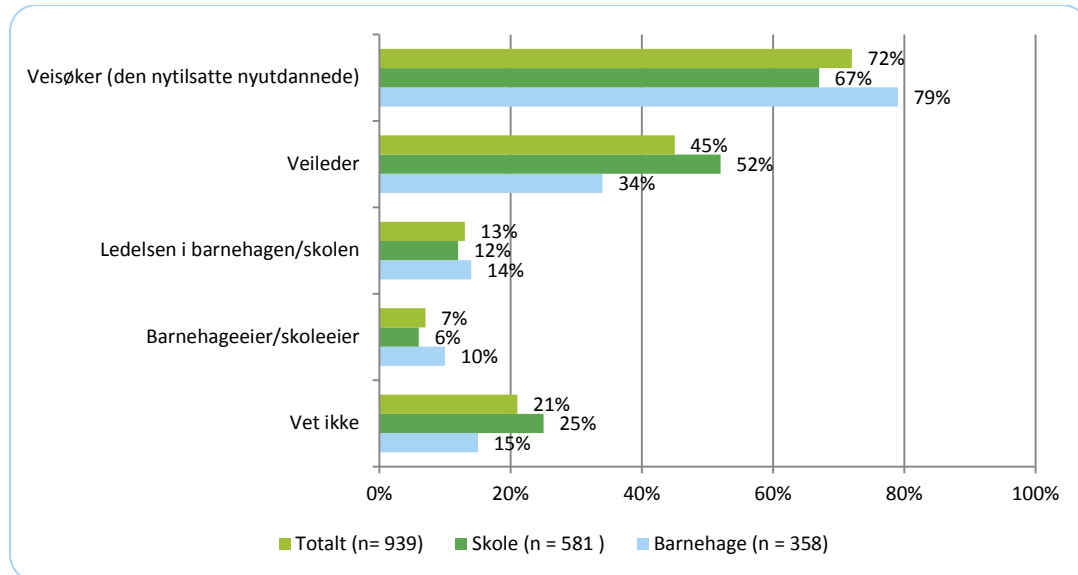
Et hovedfunn i delrapporten var at innholdet i veiledningen i de fleste tilfeller er erfaringsbasert og/eller har en praksisnær tilnærming til yrket. På denne måten er det først og fremst den praktiske utøvelsen av yrket som styrkes gjennom veiledning, noe innholdselementene som går igjen er med på å illustrere.

4.5.1 Det er først og fremst er veisøker som bestemmer tema for veiledningen

Kandidatundersøkelsen blant veiledere indikerer at det som regel er veisøker som bestemmer hva som skal være tema for veiledningen. 72 prosent av veilederne oppgir dette. Det er et overordnet mål at veisøker skal bestemme temaer for veiledningen, ut fra hvilke behov og ønsker de har.

Videre oppgir omtrent halvparten av veilederne at de bestemmer temaet for veiledningen, og dette forekommer oftere i skolen enn i barnehagen. De kvalitative intervjuene indikerer at veilederens medvirkning kan eksempelvis handle om å gi en oppgave eller bestemme et tema i forkant, som skal være utgangspunktet for veiledningen. Innholdet kan også ofte bestemmes i fellesskap, av veisøker og veileder.

Figur 4-15 Hvem bestemmer hva som skal være tema for veiledningen? (Flere svar mulig)



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere n = 939

Ledelsen og skoleeier oppgis å ha vesentlig mindre å si for innholdet. Det er et poeng med veiledningsordningen at skole-/barnehageeier skal ha en mer forankrende og tilretteleggende rolle, mer enn å påvirke det konkrete innholdet.

Lignende tendenser finner vi i undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede. Her oppgir 80 prosent at veisøkere er med i bestemmelsen av tema for veiledningen, mens 54 prosent oppgir at veileder bestemmer hva som skal være tema for veiledningen.

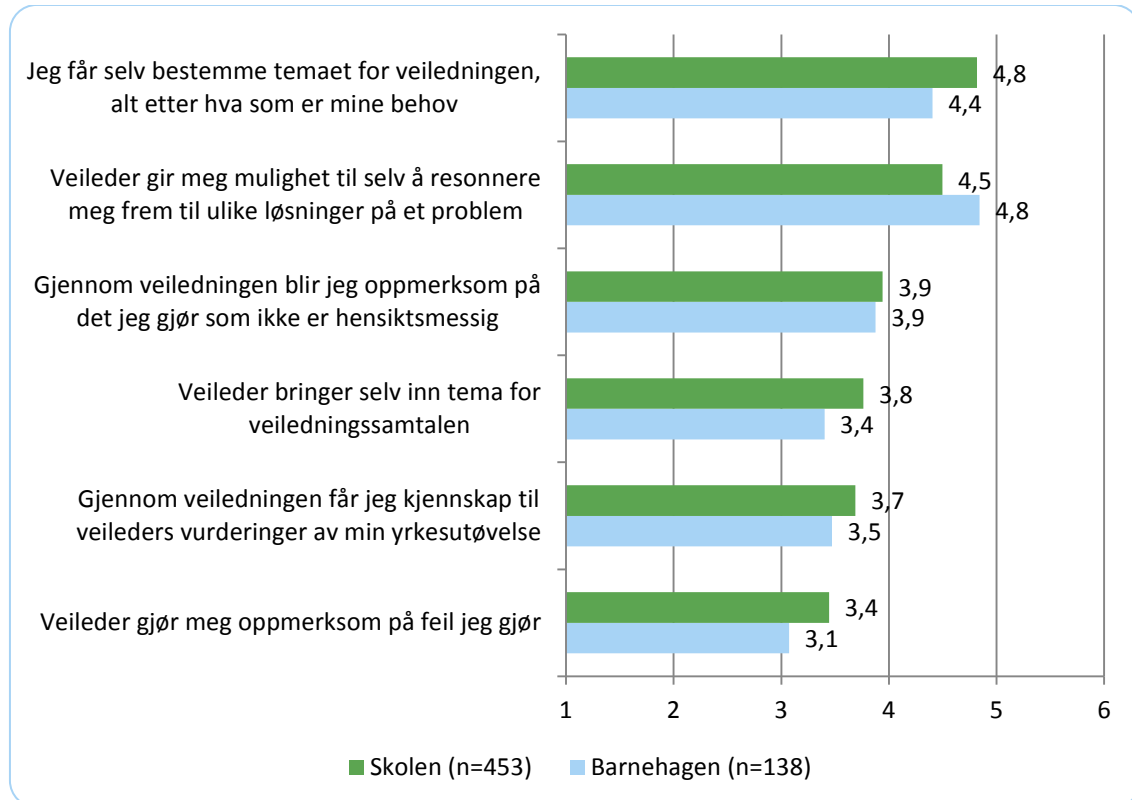
Generelt preges veiledningen av at veisøkerne får bestemme temaet for veiledning etter hva de har behov for. I intervjuene med veiledere blir dette også løftet frem som noe som tydelig vektlegges. Ved å la veisøker bestemme temaet vurderer veilederne at de bedre imøtekommer det veisøkerne er opptatt av og har størst behov for veiledning på. At veisøker får bestemme temaet i veiledningen er mer vanlig for barnehagelærere enn lærere.

Videre opplever veisøkerne i stor grad at de får anledning av veileder til å resonnerer seg frem til ulike løsninger på et problem. Dette trekkes også frem av veilederne som er intervjuet som en viktig forutsetning for at de nytilsatte nyutdannede skal kunne danne seg et reflektert forhold til sin rolle som lærer og dermed utvikle seg som barnehagelærere/lærere på lengre sikt.

Sammenlignet med ansatte i barnehagen ser vi at veisøkerne i skolen i mindre grad får mulighet til å resonnerer seg frem til ulike løsninger problemer. Dette kan ses i sammenheng med at veileder også oftere bringer inn tema for veiledningssamtalen, gir veisøker kjennskap til vurderingene veileder gjør av hans/hennes yrkesutøvelse og gjør veisøker oppmerksom på feil. Samlet sett virker trekkene av det Lejonberg m.fl. omtaler som «judgementoring» å være mer utpreget i skolen. Dette omhandler en ikke-fordelaktig veiledning hvor veileder legger for mye av egne overbevisninger inn i evalueringen av veisøker.

Figur 4-16 viser de nytilsatte nyutdannedes vurderinger påstander av veiledningen de mottar.

Figur 4-16 Hvor godt vil du si følgende utsagn passer med den veiledningen du mottar?



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannede lærere, n=591

4.5.2 Ledelse er det vanligste temaet for veiledningen

I undersøkelsen blant nytilsatte nyutdannede har vi spurt om hvilke temaer som er vanligst for veiledningen. Resultatene viser at temaene for veiledningen handler både om konkrete forhold på arbeidsplassen og om mer generelle problemstillinger som «samarbeid» og «konflikthåndtering».

De mest sentrale temaene i veiledningen i barnehagen er knyttet til personalpolitikk og samarbeid. Mest utbredt er personalledelse og personalarbeid, mens det er mindre vanlig å ta opp generelle rutiner på arbeidsplassen og samarbeid med andre instanser.

Blant lærerne i skolen er det også stor variasjon i temaene som tas opp. «Klasseledelse» er det mest utbredte temaet, etterfulgt av «elever med særskilte behov» og «konflikthåndtering». Temaer som «personalsamarbeid» og «profesjonsetikk» er mindre vanlig å ta opp. Oversikten over veiledningstemaene viser at mange handler om praktiske forhold som «foreldresamtaler», «klasseledelse» og «konflikthåndtering», mens andre har mer overordnede problemstillinger som «Tilpasset opplæring (TPO)» og «Individuelle Opplæringsplaner (IOP)». Figuren sier ingenting om hvilken veiledningsform de ulike temaene er brukt i: eksternt eller internt, individuell eller i gruppe.

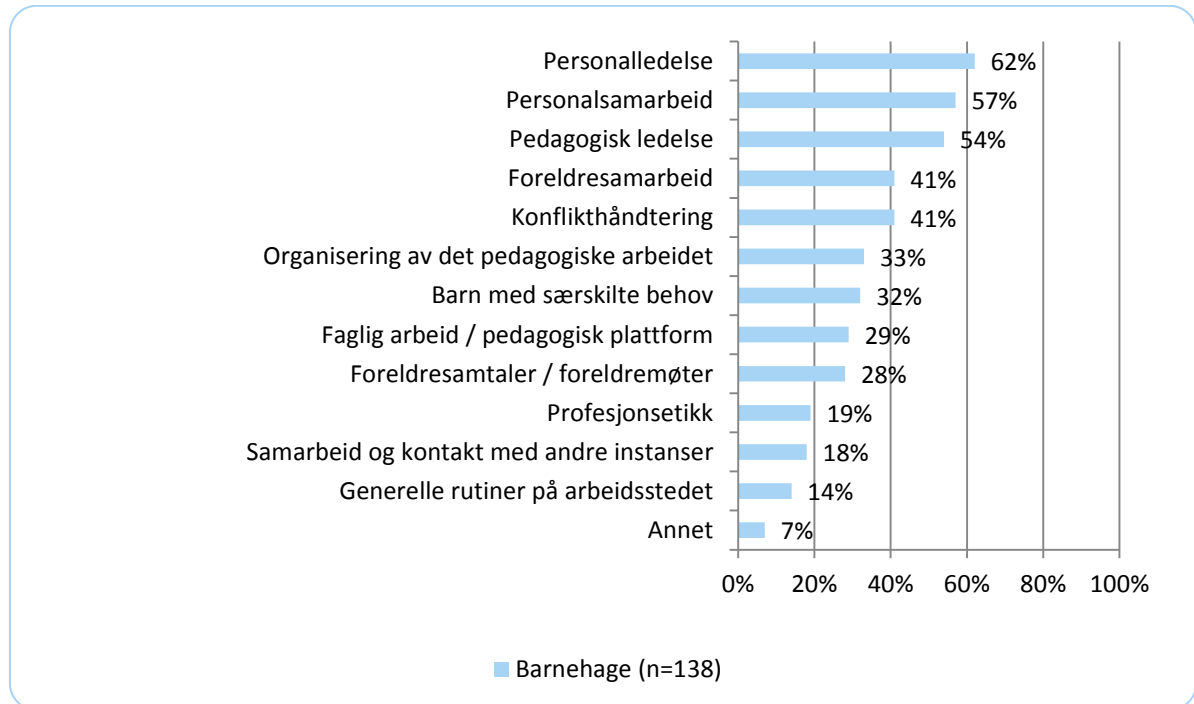
I både barnehagen og skolen finner vi at ledelse er det vanligste temaet for veiledningen. Dette har ulik form i barnehagen og skolen. Mange barnehagelærere går direkte inn i en stilling som pedagogisk leder og får personalansvar, noe som gjør personalledelse særlig relevant for dem. Lærerne i skolen får i mindre grad personalansvar, men får ansvaret for større elevgrupper i undervisningen. Klasseledelse blir da et særlig relevant tema for lærerne i skolen. Resultatet av undersøkelsen kan tyde på at det både i barnehagelærerutdanningene og lærerutdanningene er relevant å forberede studentene på de ledelsesfaglige aspektene i profesjonene. Det at både barnehagelærere og lærere opplever et behov for å utøve ledelse (enten personalledelse eller klasseledelse) kan tenkes å skille disse yrkene fra andre yrker, hvor nytilsatte nyutdannede i mindre grad har behov for å lede andre enn seg selv.

Barnehagelærerne har ofte personalsamarbeid som tema for veiledningen, mens dette sjeldent er tilfellet for lærerne. En mulig forklaring på dette vil være den nevnte problemstillingen med at nyutdannede barnehagelærere går rett inn i en lederstilling. Casestudien identifiserte utfordringer knyttet til det å være leder for eldre ansatte med potensielt mer praktisk erfaring enn en selv. Intervjuene med nyutdannede barnehagelærere tyder på at denne kombinasjonen av å være

leder og kollega kan være utfordrende og kan forklare hvorfor dette er et så aktuelt tema blant de nyutdannede i barnehagen.

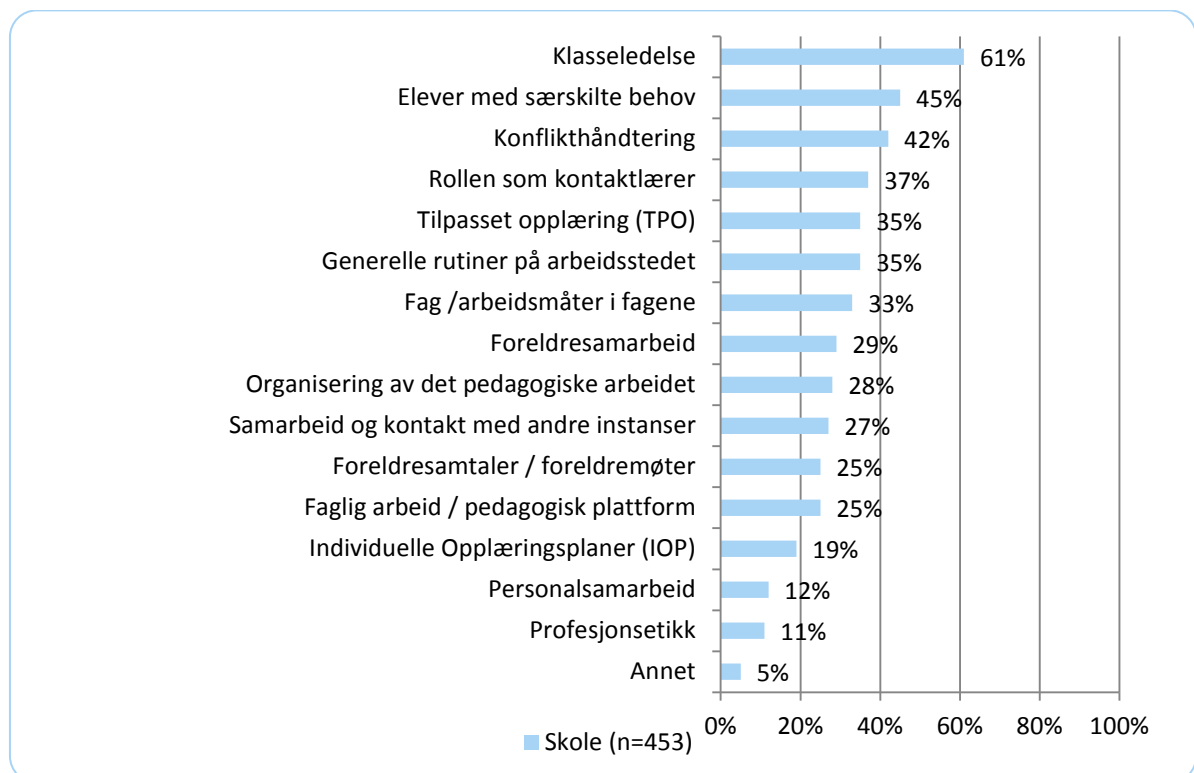
Figur 4.17 viser hvilke tema/områder nytilsatte nyutdannede opplever som vanligst i veiledningen i barnehager og figur 4.18 viser tilsvarende for nytilsatte nyutdannede i skolen.

Figur 4-17 Hvilke tema/områder vil du si er de vanligste for veiledningen? (Flere svar mulig). Kun barnehageansatte



Kilde: Nytilsatte nyutdannede, kun barnehagelærere, n = 138

Figur 4-18 Hvilke tema/områder vil du si er de vanligste for veiledningen? (Flere svar mulig). Kun skoleansatte



Kilde: Nytilsatte nyutdannede, kun lærere, n = 453

4.6 Suksesskriterier for en velfungerende ordning

I spørreundersøkelsen blant nytilsatte er de nyutdannede barnehagelærerne og lærerne blitt spurt om hva de opplever som suksesskriterier for en velfungerende veiledningsordning. I kandidatundersøkelsen har veilederne blitt spurt om det samme.

Evalueringen viser at veileder og veisøker i stor grad er samstemte om forventningene til en velfungerende veiledningsordning. Både veisøkere og veiledere mener et tillitsbasert forhold og at det blir satt av nok tid er viktigst for en velfungerende ordning. Etterfulgt av «jevnlige/faste møter» og «veileders kompetanse». Mindre viktig er det om veilederen er intern eller ekstern, eller om det er en veilederpool i kommunen.

4.6.1 Forskjeller mellom veisøkere og veiledere i vurderingen av suksesskriterier

Det er imidlertid enkelte forskjeller mellom veisøkerne og veilederne i deres vurderinger. Veisøkerne er i større grad enn veilederne opptatt av å bli veiledet av en overordnet. 31 prosent av veisøkerne oppgir at det å bli veiledet av en overordnet er et av de fem viktigste kriteriene for en velfungerende ordning. 1 prosent av veilederne sier det samme. Dette indikerer at veilederne er opptatt av å skille veilederrollen fra lederrollen, mens veisøkerne i mindre grad er opptatt av dette.

Veisøkerne er også i større grad enn veilederne opptatt av at nyutdannede møtes på tvers av skoler og at veiledningen er individuelt tilpasset. 23 prosent av veisøkerne oppgir at det er viktig at nyutdannede møtes på tvers av skoler, mens 13 prosent av veilederne sier det samme. 58 prosent av veisøkerne mener individuell tilpasning av veiledningen er viktig, mens 48 prosent av veilederne mener det samme.

Veilederne er på sin side mer opptatt av at veileder har videreutdanning og at det er avsatt tid i veisøkers arbeidsplan enn veisøkerne. 47 prosent av veilederne mener videreutdanning er et av de fem viktigste kriteriene for en velfungerende veiledningsordning. 26 prosent av veisøkerne mener det samme. 63 prosent av veilederne mener det må settes av tid i veisøkers arbeidsplan, mens 40 prosent av veisøkerne svarer det samme.

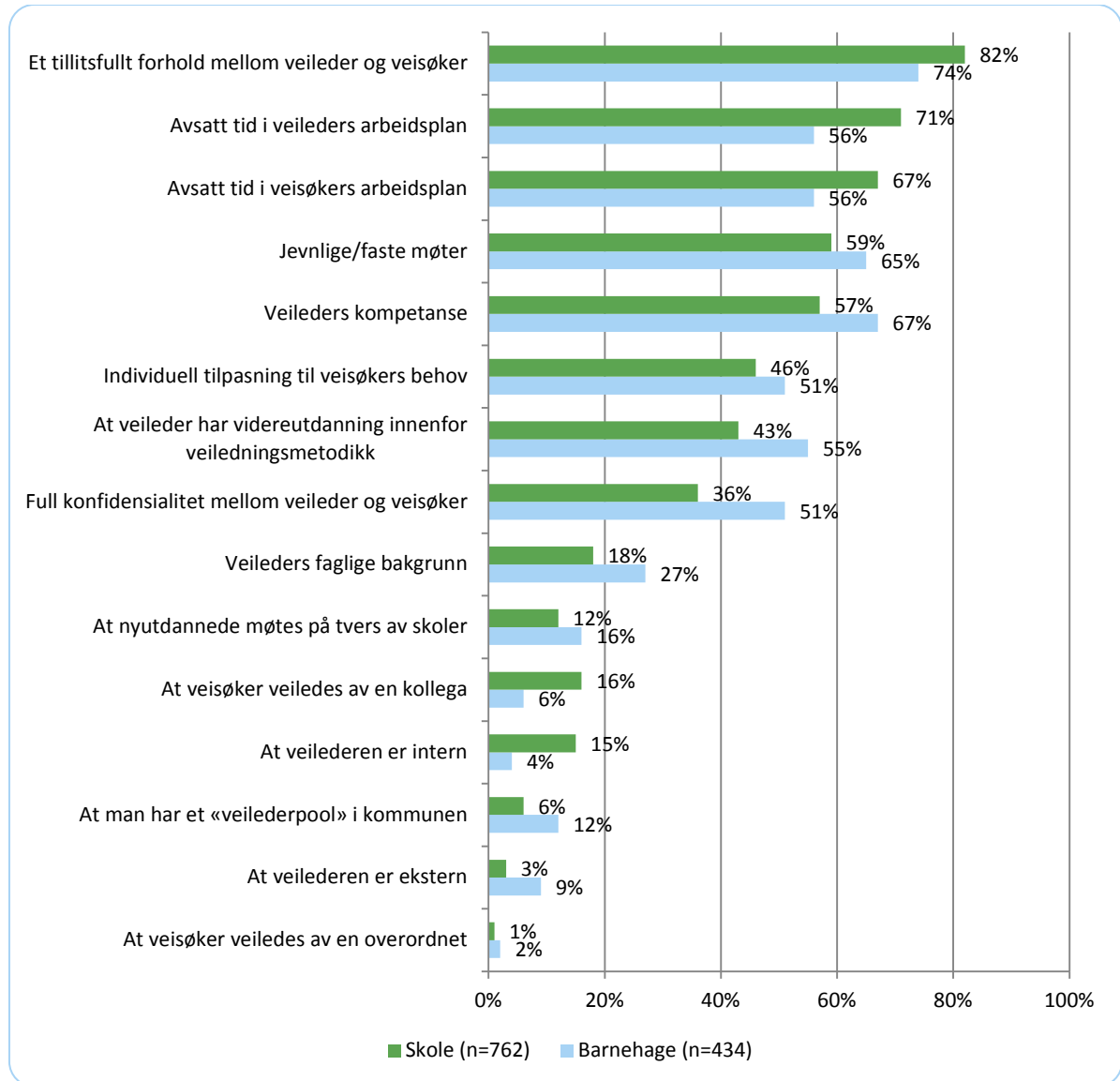
4.6.2 Forskjeller mellom barnehage og skole

Det er enkelte forskjeller mellom veiledere i barnehagen og i skolen: førstnevnte er noe mer opptatt av veileders kompetanse, mens sistnevnte er mer opptatt å sette av tid og å etablere et tillitsforhold mellom veileder og veisøker. Uten at denne undersøkelsen gir grunnlag for å konkludere for hvorfor det er slik, vil dette kunne ha med kompetansesstrukturen i barnehage og skole, hvor det, som tidligere nevnt, er en vesentlig større andel ufaglærte i barnehagen. Det kan være at veileders kompetanse vurderes som viktigere av den grunn.

Det er også en tydelig større vektlegging av veileders konfidensialitet i barnehage enn i skole. Mange nyutdannede barnehagelærere går inn i stilling som pedagogisk leder, med personalansvar for kolleger de jobber tett med. Dermed er risikoen for utfordrende og sensitive situasjoner med kolleger mer aktuelt for barnehagelærerne enn for lærerne, noe som kan forklare at de også er mer opptatt av konfidensialitet.

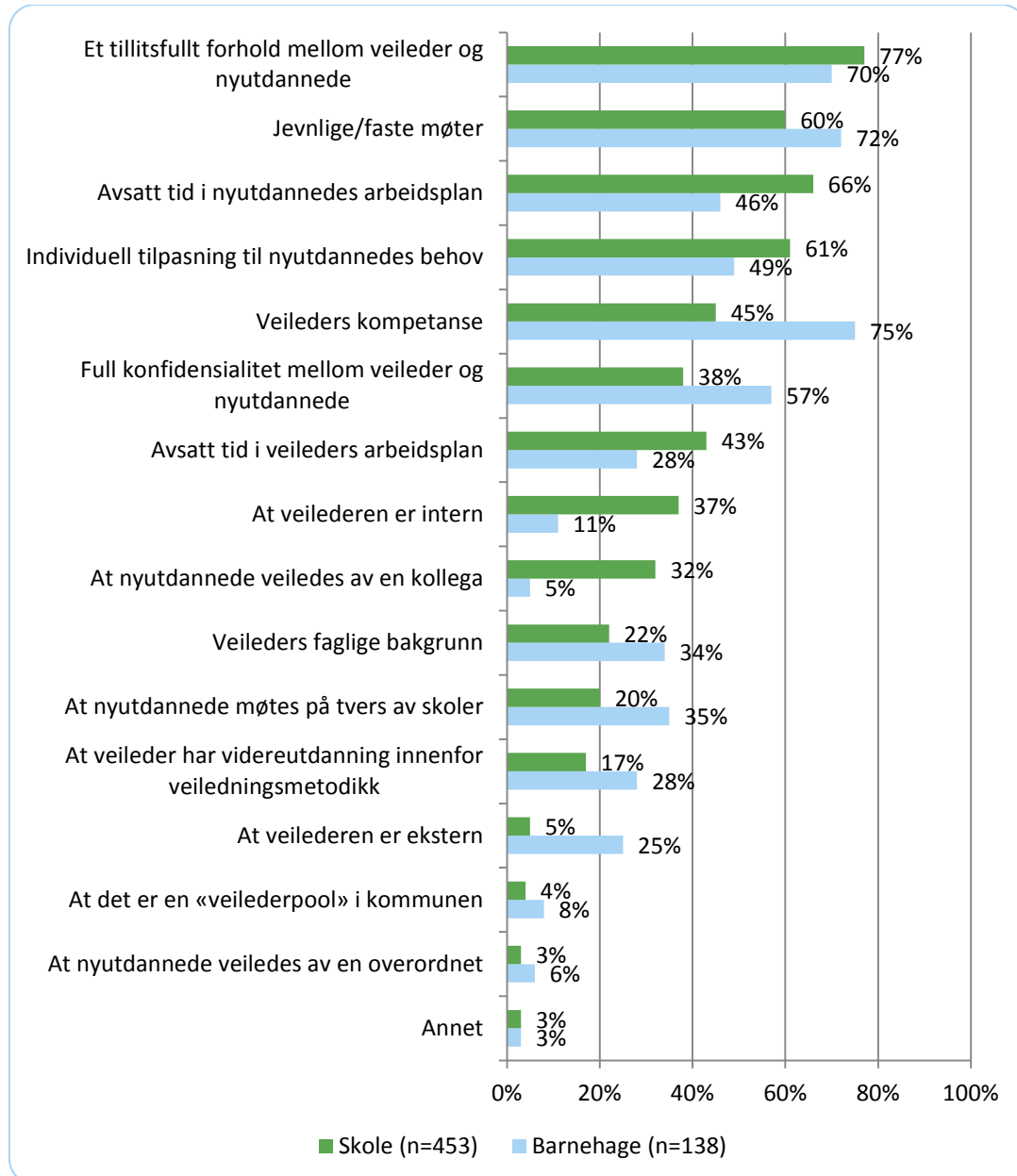
Selv om hverken barnehagelærere eller lærere fremhever hvorvidt veileder er intern eller ekstern som de viktigste suksesskriteriene, er det et tydelig skille mellom barnehage og skole på disse besvarelsene. I barnehage trekkes det oftere frem «at veilederen er ekstern» som et suksesskriterie enn i skolen, hvor «at veilederen er intern» oftere trekkes frem. Dette skillet er særlig tydelig blant veisøkerne, noe som tyder på at funnet om at ordningen også er organisert i tråd med dette, med eksterne veiledere i barnehage og interne veiledere i skolen (se 4.4.3), virker å passe den ulike konteksten de nyutdannede møter i som nye i yrkene.

Figur 4-19 og 4-20 viser hva de nytilsatte nyutdannede og veilederne anser å være de viktigste kriteriene ved en velfungerende veiledningsordning:

Figur 4-19 Veilederes vurdering av de viktigste kriteriene for en velfungerende veiledningsordning⁹.

Kilde: Kandidatundersøkelsen, n= 1196.

⁹ Veilederne har valgt opptil 5 svaralternativer.

Figur 4-20 Nyutdannedes vurdering av de viktigste kriteriene for en velfungerende veiledningsordning¹⁰

Kilde: Breddundersøkelse blant nyutdannede nytilsatte lærere, n=591

4.7 Oppsummering

Veiledningstilbudet kjennetegnes av variasjon i alt fra om de nyutdannede får tilbud om veiledning, hvor mye veiledning som avholdes og hvor den avholdes til innholdet i veiledningen.

Til tross for at avsatt tid for nytilsatte nyutdannede oppgis som en av de viktigste suksesskriteriene for ordningen, oppgir kun halvparten av de nyutdannede å ha avsatt tid i sin arbeidsplan. Våre analyser viser også at den avsatte tiden er avgjørende for hvor mye veiledning de nytilsatte nyutdannede faktisk får. Videre er det lite utbredt med kompensasjon for nyutdannede i form av nedsatt undervisningstid som følge av veiledningen. Det er vanligere at veilederne får kompensasjon for veiledningen, men det er heller ikke alle veilederne som får kompensasjon.

Veiledningen gjennomføres i hovedsak på den enkelte barnehage eller skole, men det er naturlige forskjeller i hvem som gjennomfører veiledningen. I barnehagen er det flere overordnede som utøver veiledning, men det er også et større innslag av eksterne veiledere,

¹⁰ De nyutdannede har valgt opptil 5 svaralternativer.

mens i skolen er det kolleger som fortrinnsvis veileder og da ofte interne. Dette viser en lokal tilpasning til barnehagen og skolens egenart og strukturelle forutsetninger.

Veisøkerne velger i stor grad temaet for veiledning selv og da finner vi at både barnehagelærere og lærere diskuterer ledelsesfaglige tema i veiledningen. For barnehagelærere tar dette form av personalledelse, ettersom det er mest relevant for denne yrkesgruppen, og for lærere dreier dette seg om klasseledelse. Samlet kan det gi en indikasjon på hva som gir størst utfordringer i overgangen fra utdanning til praksis for disse yrkene. Behovet for ledelseskompetanse som nyutdannet skiller kanskje barnehagelærer og læreryrket fra andre yrker?

Veisøkere og veiledere i barnehage og skole vektlegger også noe ulike ting når det gjelder hva suksesskriteriene for en vellykket ordning er, men gjennomgående ser vi at tillit mellom veisøker og veileder er sentralt for god veiledning. Dette fremheves av både veisøkere og veiledere ved både barnehager og skoler. Utover dette, virker det mer vesentlig at det eksisterer er gode rammer for veiledning, med avsatt tid og jevnlig møter, samt individuell tilpasning til veisøkers behov.

5. VEILEDERNES ROLLEFORSTÅELSE OG TILKNYTNING TIL ROLLEN

Veilederens rolle er avgjørende for et utbytte og resultat av veiledningen. Derfor er det viktig med kjennskap til hvordan de selv vurderer sin rolleforståelse, rolleklarhet og forhold til veisøkerne, noe som har vært tema i breddeundersøkelsen til veilederne (kandidatundersøkelsen). Betydningen av veilederutdanningen i veilederens utøvelse av veilederrollen beskrives i kapittel 7.

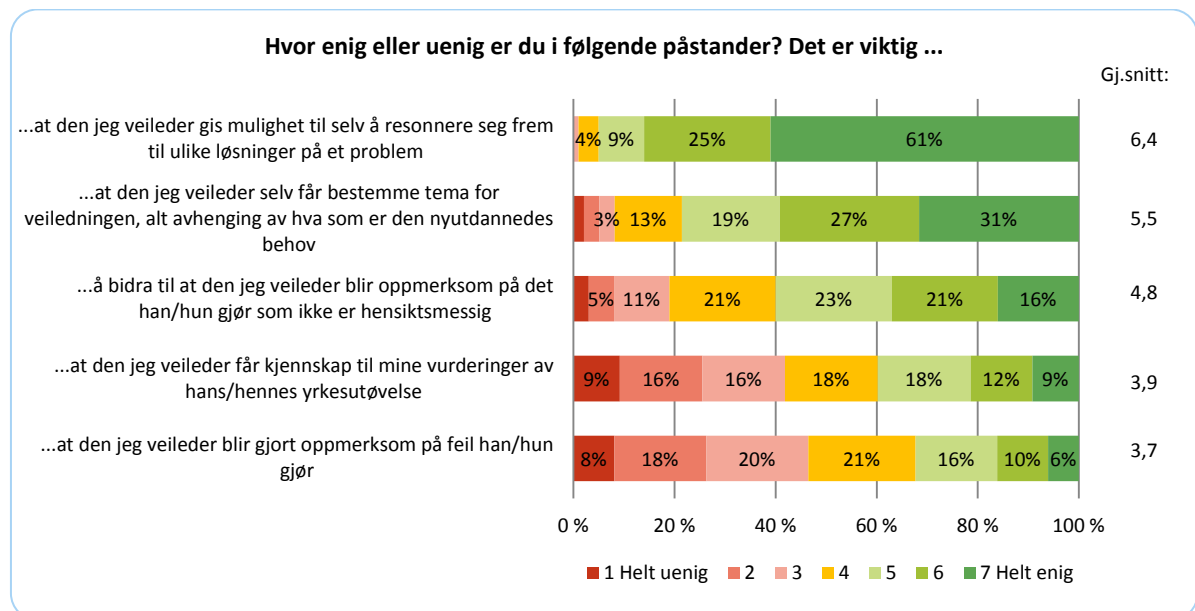
Analysene viser at det ikke er noen systematiske forskjeller mellom kandidatene fra barnehage og skolesektoren når det gjelder hvordan de oppfatter og vurderer veilederrollen. Der det er signifikante forskjeller, kommenteres disse i teksten.

5.1 Veilederne er opptatt av at veisøkerne skal resonnerer seg fra til løsninger

At veileder har en bevissthet om og forståelse av rollen sin, vil ha betydning for både gjennomføring og resultat av veiledning. En veileder som har en god og klar forståelse av sin rolle og sitt arbeid, vil kunne gi en mer åpen og fordomsfri veiledning, enn en som har en mer begrenset bevissthet¹¹. En fare ved å være lite bevisst og avklart, er at «judgementoring» oppstår¹². Det er en ikke-fordelaktig form for veiledning hvor veileder legger for mye av sine egne overbevisninger i veiledningen av den nyutdannede, og fremstår mer som en rådgiver. I det følgende ser vi på hvordan veiledere forstår sin egen rolle som veileder. Veilederutdanningens betydning for veilederens rolleforståelse blir undersøkt i avsnitt 7.3.

I spørreundersøkelsen til veilederne var det fem påstander de skulle ta stilling til, knyttet til utøvelse av veilederrollen. Påstandene handler om hvordan de forholder seg til veisøker: om de gis mulighet til å resonnerer seg frem til løsninger, eller om det er veileder som styrer samtalen. Figur 5-1 viser hvordan respondentene har vurdert påstandene:

Figur 5-1 Påstander om utøvelse av veilederrollen



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

Påstanden det er størst enighet om er «Det er viktig at den jeg veileder gis mulighet til å resonnerer seg frem til ulike løsninger på et problem» (61 prosent). Det viser at veilederne er opptatt av å aktivisere veisøkerne, og la dem finne aktuelle løsninger selv. Det er også stor grad av enighet om at veisøker må få bestemme tema for veiledningen, med utgangspunkt i hvilke behov de har. Veiledere fra barnehagesektoren er noe mer enig i påstanden enn skoleveilederne.

¹¹ Lejonberg, Eli (2014). «Nyutdannede lærere: Mentors rolle ved ansettelsesvurdering». *Bedre skole*.

¹² Lejonberg, Eli (2014). «Nyutdannede lærere: Mentors rolle ved ansettelsesvurdering». *Bedre skole*. ISSN 0802-183X.

Langt færre mener at veisøker skal gjøres oppmerksom på det han/hun gjør som ikke er hensiktsmessig. Veilederne fra skolen er noe mer enige enn de fra barnehagesektoren.

Påstandene det er minst enighet om handler om en rolleutøvelse hvor veileder fremstår som en vurderer eller leder: «Det viktig at den jeg veileder får kjennskap til mine vurderinger av hans/hennes yrkesutøvelse» og «Det er viktig at den jeg veileder blir gjort oppmerksom på feil han/hun gjør». Skoleansatte er signifikant mer enige i disse påstandene sammenlignet med barnehageansatte.

Oppsummert viser funnene at veisøkers medbestemmelse og selvstendighet er viktige faktorer for respondentene, snarere enn at veilederne skal påpeke feil eller mangler ved veisøkers yrkesutøvelse.

5.2 8 av 10 veiledere oppgir at det å være veileder betyr mye for dem

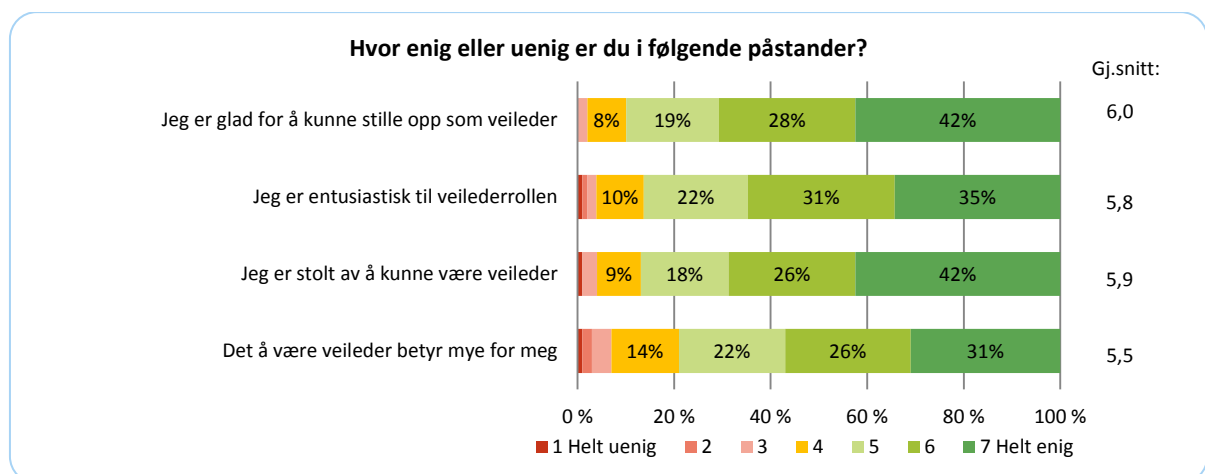
Veilederne har tatt stilling til påstander om det å være veileder. Et stort flertall sier seg enig eller helt enig i alle påstandene, som handler om å være glad for å stille opp som veileder (70 prosent), å være entusiastisk til veilederrollen (66 prosent), å være stolt av å være veileder (68 prosent) og at det betyr mye å være veileder (57 prosent). Det er ingen signifikante forskjeller mellom ansatte i skolen og i barnehagen når det gjelder hvordan de uttrykker sin tilknytning til veilederrollen.

Undersøkelsen viser også at 2 av 10 benytter seg av kategoriene 1 - 4 på en skala fra 1 til 6 i vurderingen av påstanden "det å være veileder betyr mye for meg". Det er med andre ord en relativt stor andel som er negative eller likegyldige til det å være veileder. Dette kan ha sammenheng med at veilederne i enkelte tilfeller blir utpekt som veiledere, da eiere og ledere i barnehage og skole ønsker/har intensjon om å ha en veilederordning. I casestudiene trekker flere nytilsatte nyutdannede, ledere og enkelte veiledere frem at engasjerte veiledere er et suksesskriterie for en vellykket veiledning. Det kan derfor være hensiktsmessig å rekruttere veiledere som selv har et engasjement og ønske om å være veileder.

Analysene viser at det heller ikke er signifikante forskjeller mellom veiledere som har vært det lenge/kort, om de er veileder i dag eller ikke, om de har vært veileder eller har planer om å bli veileder.

Figur 5-2 viser fordelingen i veiledernes vurderinger av påstandene.

Figur 5-2 Påstander om tilknytning til veilederrollen



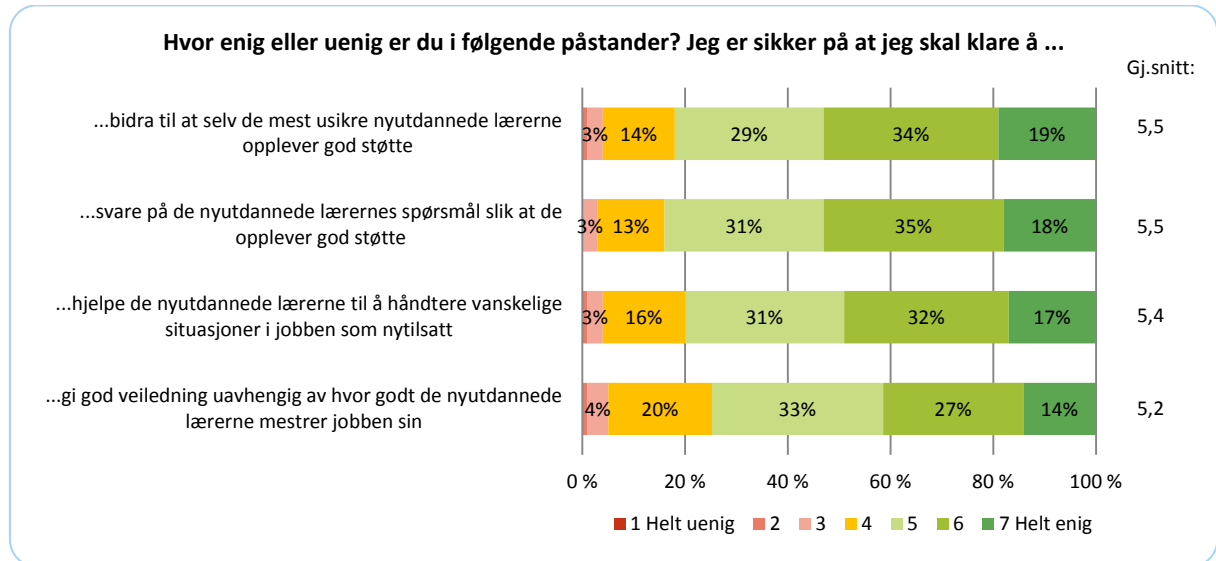
Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n = 1196

5.3 Veilederne har stor tro at de skal lykkes som veiledere

Et sentralt tema for undersøkelsen blant veiledere er opplevelsen av mestring i veilederrollen. Respondentene har tatt stilling til påstander om hva de mener de kan bidra med til veisøkerne, som vist i figur 5-3.

Resultatene viser at kandidatene i hovedsak har en høy mestringsfølelse. Dette gjelder uavhengig av sektor (barnehage/skole) og erfaringsbakgrunn, selv om det kan tyde på at erfaring gjør veilederne mer selvsikre og trygge i rollen som veileder av nyutdannede lærere og barnehagelærere.

Figur 5-3 Påstander om mestringsfølelse



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n = 1196

5.4 Flertallet av veilederne opplever å ha god forståelse for rollen som veileder

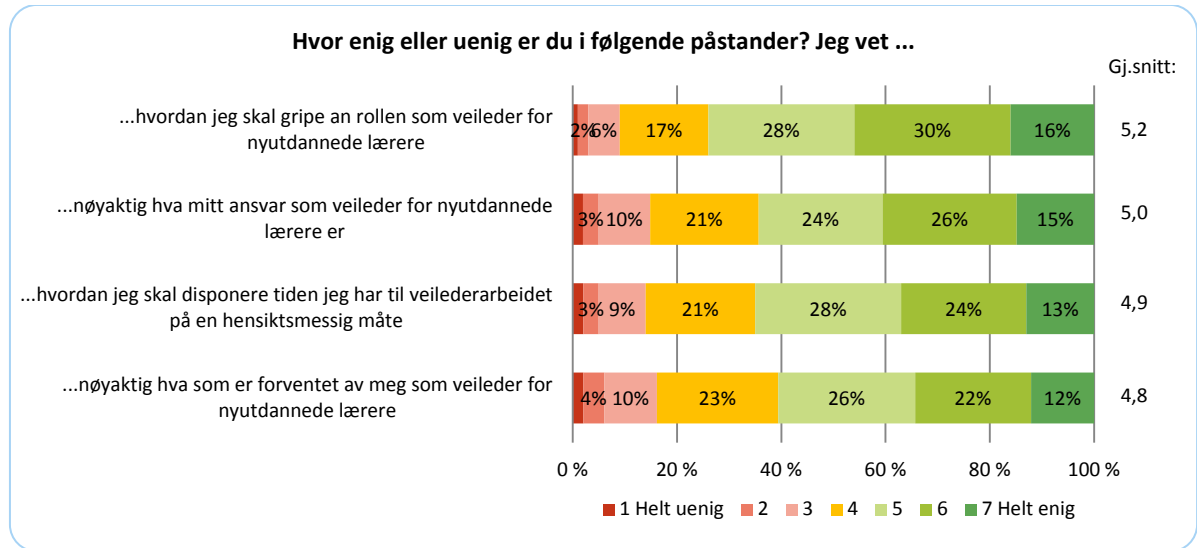
Å oppleve mestring som veileder, har sammenheng med om man har en klar forståelse av egen rolle og funksjon. Veilederne har vurdert påstander om rolleklarhet, som det fremkommer i figur 5.4. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ansatte i barnehagen og skolen i hvordan de besvarer påstandene.

Det er flest som er enige i påstanden «jeg vet hvordan jeg skal gripe an rollen som veileder for nyutdannede lærere». Det handler om å ha en grunnleggende forståelse av jobben. I de videre påstandene avtegnes det en større usikkerhet. Det kan ha med ordlyden i påstandene å gjøre, da det å vite noe *nøyaktig* er et strengt krav.

Her finner vi – ikke uventet - noen forskjeller mellom veilederne etter hvor erfarne de er. Veilederne med flere års erfaring er i større grad enn de øvrige trygge på hvordan de skal gripe an rollen som veileder, hva som er deres ansvar og hva som forventes av dem.

Det er imidlertid en relativt høy andel av veilederne som ikke vet *nøyaktig* hva som er forventet av dem som veileder eller *nøyaktig* hva som er deres ansvar som veileder. En mulig årsak til dette er bruken av ordet *nøyaktig*. Er det rimelig å forvente at veilederne vet "nøyaktig" hva som er forventet av dem?

Figur 5-4 Påstander om rolleklarhet



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

5.5 Oppsummering

Evalueringen indikerer at veilederne som har tatt veilederutdanningen har en høy bevissthet om sin rolle. De opplever mestring i rollen og de oppgir å ha en grunnleggende forståelse for jobben som veileder. Det er ingen systematiske forskjeller mellom veiledere i barnehagen og veiledere i skolen i deres vurdering og oppfatning om veilederrollen. Det er ingenting i resultatene fra kandidatundersøkelsen som indikerer at veilederne som har tatt veilederutdanning har mangelfull forståelse for rollen som veileder. Det er ikke urimelig å anta veiledernes tilknytning til rollen, høye bevissthet rundt rollen og tro på egne ferdigheter har en positiv innvirkning på veiledningen de gir. Engasjerte veiledere er et viktig suksesskriterie for en vellykket veiledning.

Det er imidlertid en relativt stor andel som er negative eller mindre positive til det å være veileder (mellom 10 og 20 prosent avhengig av hvilken påstand de vurderer). Dette kan ha sammenheng med at veiledere i enkelte tilfeller blir utpekt som veiledere, men vi kan ikke slå fast hvor utbredt dette er eller om dette er eneste årsak til dette.

Ettersom undersøkelsen er gjennomført blant veiledere med veilederutdanning, kan vi ikke si noe om veiledere som ikke har tatt veilederutdanningen. I hvilken grad har disse samme rolleforståelse, mestringsfølelse og tilknytning til rollen som veilederne med veilederutdanning? Er veilederne uten utdanning like motivert som veiledere med utdanning?

6. HVILKE TYPE VEILEDNINGSORDNING KAN FUNGERE FOR ULIKE BARNEHAGE- OG SKOLEEIERE?

Evalueringen viser at de nytilsatte nyutdannede har positive erfaringer med ordningen og de mener den bidrar til å utvikle og beholde dyktige lærere, samt gjøre overgangen mellom studier og yrkesliv lettere. Evalueringen viser også at nytilsatte nyutdannede som mottar veiledning er mer fornøyd med den første tiden i jobb, sammenlignet med de som ikke får veiledning. Veiledningen ser imidlertid ikke ut til å ha direkte betydning for de nytilsatte nyutdannedes mestringsopplevelse eller deres vurdering av sannsynligheten for å fortsette i jobben i fremtiden.

Evalueringen gir ikke grunnlag for å si at det finnes ulike *typer* veiledningsordning. Til det er den lokale tilpasningen og variasjonen for stor. I delrapporten konkluderte vi med at det ikke er grunnlag til å slå fast at det er én riktig eller ideell måte å organisere ordningen. Denne konklusjonen er fortsatt gyldig. Resultatene i undersøkelsene blant veiledere og nytilsatte nyutdannede gir ikke grunnlag for å gruppere veiledningsordningen inn ulike typer. De nye casestudiene viser også at det er mange ulike praksiser og kombinasjoner knyttet til de dikotomiene som ble identifisert i delrapporten.

De identifiserte dikotomiene var:

- Lokasjon: Veiledningen kan foregå både internt på arbeidsplassen eller eksternt i kommunen
- Veiledningen kan foregå både med 1:1-samtaler eller med gruppesamlinger
- Forankring: Barnehage-/skoleeiere kan ha et sterkt eierskap til ordningen eller løsere forankret
- Struktur: Veiledningen kan foregå i formalisert form, med faste tidspunkt og plan for innhold eller mer løpende og tilfeldig, når behovet oppstår
- Veileders utdanning: en del av veilederne har formell veilederutdanning og andre har det ikke
- Veiledningsperiode: noen får veiledning det første barnehage-/skoleåret, mens andre får det forlenget med opp til ett år
- Hyppighet: noen har fast avsatte tider annenhver uke eller en gang i måneden, mens det andre steder er mer ad hoc-basert.

Å snakke om «veiledningsordningen» som noe enhetlig og homogent er derfor ikke hensiktsmessig. Vårt inntrykk, som vi beskrev i delrapporten, er imidlertid at det mest hensiktsmessige er å ha en veileder med utdanning, at veiledningen foregår i strukturerte former, både internt og eksternt, både individuelt og i grupper, og at eieren spiller en aktiv pådriverrolle.

6.1 Tre idealtypiske innretninger – fordeler og ulemper

At veiledningsordningen er lagt opp forskjellig, skyldes blant annet variasjoner hos barnehage- og skoleeierne. Ulike tilnærminger kan fungere godt, ut fra de lokale forhold og den lokale konteksten. Kommunestørrelse, antall nyutdannede barnehagelærere eller lærere, økonomi og samarbeid med UH-institusjoner er faktorer som påvirker omfang, tidsbruk og innhold i veiledningen. Vi kan derfor ikke snakke om én veiledningsordning som passer alle barnehage- og skoleeiere. Det kan også argumenteres for at det er hensiktsmessig å kombinere individuell og kollektiv veiledning for å øke læringseffekten av veiledningen og øke sannsynligheten for å bygge en felles læringskultur ved skolene. Dette må imidlertid sees opp mot skoleeiers mulighet til å skape gode og hensiktsmessige læringsarenaer, samt vurderes opp mot de nyutdannedes behov.

På bakgrunn av kunnskapsgrunnlaget i evalueringen har vi utformet noen overordnede typer veiledning som kan være til hjelp for barnehage-/skoleeiere hvis de skal opprette eller justere veiledningsordningen i sine respektive kommuner/fylkeskommuner. De tre typene håper vi kan være en rettesnor i utvikling eller videreutvikling av ordningen. All variasjon er ikke tatt hensyn til, men typene er basert på blant annet veileders rolle, grad av individuell tilpasning, grad av planlegging i forkant og muligheter for fleksible løsninger.

De tre typene veiledning er:

1. Intern individuell veiledning
2. Ekstern individuell veiledning
3. Ekstern gruppeveiledning

Tabell 6-1: Veiledningstypenes variasjon

	Fleksible veilednings-tidspunkt	Planlagt innhold i veiledningen	Veiledning på tvers av skoler	Individuelt tilpasset veiledning	Avsatt tid veiledning	Formell veileder-kompetanse
Intern individuell veiledning	X	X		X	X	X
Ekstern individuell veiledning		X		X	X	X
Ekstern gruppeveiledning		X	X		X	X

6.1.1 Intern individuell veiledning

Dette er den mest lokale veiledningstypen da den foregår på arbeidsplassen til både veisøker og veileder. Å ha praktisk og konkret kjennskap til forhold ved barnehagen/skolen vil være nyttig i veiledningssamtaler med nyutdannede kolleger. Veiledningen foretas med 1:1-samtaler, ofte med utgangspunkt i temaer som veisøkeren tar opp.

Undersøkelsene viser at dette er en form mange veisøkere er tilfreds med og ønsker seg, fordi de ofte har behov for å ta opp praktiske forhold ved arbeidssituasjonen. Eksempler kan være forhold som ligger utenfor selve undervisningen, som foreldresamtaler og ledelse. Å organisere veiledningen internt gjør ordningen fleksibel, ved at den kan tas idet problemet oppstår og det ikke alltid er nødvendig å sette av så mye tid. Siden veileder og veisøker holder til på samme arbeidsplass kan det være lettere å følge opp de aktuelle veisøkerne, også utover det første ansettelsesåret. Denne veiledningstypen passer godt til å ta opp konkrete temaer eller problemstillinger med vekt på hvordan de praktisk kan løses på den aktuelle barnehagen/skolen. Med en intern, individuell veiledning har veilederen en ekstra kompetanse i kjennskapet til lokale forhold.

En utfordring med en slik organisering, kan oppstå hvis veisøker har temaer som det er vanskelig å ta opp internt, av frykt for å skape dårlig arbeidsmiljø eller at veiledningen ikke skal være konfidensiell. Eksempler på slike temaer kan være konflikter mellom kolleger eller forhold som har med den aktuelle barnehage-/skolekulturen å gjøre. I slike situasjoner kan veilederen ha en begrensning i å kunne se problemstillingene «utenfra». Få skoler har en veileder ansatt på fulltid. De aktuelle veilederne har ofte andre arbeidsoppgaver, noe som kan medføre at roller blandes, og at det blir uklare skillelinjer mellom veiledning og rådgivning. Det er derfor en risiko for at veilederrollen overskygges av rollen som overordnet, og at det ikke legges nok vekt på formell veilederutdanning.

Evalueringen har vist at det er sentralt at veiledningsordningen skaper trygghet og tillit. Ved å ha en veileder tilgjengelig blant de andre ansatte kan det bidra til at det skapes en slik trygghet. Ordningen vil fungere godt når det er få veisøkere ved en skole, men det blir mer tid- og ressurskrevende hvis det er mange som skal ha tett oppfølging i samme tidsperiode ved samme skole. I slike tilfeller kan det være nyttig med flere veiledere som fordeler veisøkerne mellom seg.

6.1.2 Ekstern individuell veiledning

Ekstern individuell veiledning innebærer en større avstand mellom veileder og veisøker da de ikke jobber på samme sted. Flexibiliteten til å ha veiledning i det et behov oppstår er dermed mindre enn ved intern individuell veiledning.

Ekstern, individuell veiledning kan foretas på veisøkers arbeidsplass, men kan også gjennomføres på andre arenaer, eksempelvis på rådhuset eller et veilederkontor. Dette kan være en fordel i situasjoner med store geografiske avstander mellom veisøkers og veileders arbeidssted.

Siden veiledningen gjennomføres av en ekstern veileder blir den ofte mer planlagt enn den interne veiledningen. Både veileder og veisøker må på forhånd sette av tid og forberede seg til veiledningen, og sette av tid i arbeidsplanen. Denne veiledningsformen kan virke mer definert og forutsigbar enn den interne og med et mer fastlagt innhold enn en intern, individuell veiledningstype. Videre gjør det det lettere å holde oversikt over hvor mange veiledningstimer man har til rådighet.

En annen fordel med ekstern individuell veiledning er at temaene som tas opp lettere løftes opp i et større perspektiv, ved bruk av eksempler fra lignende tilfeller på andre barnehager eller skoler. Veilederen vil også fremstå mer «nøytral», og være lettere å henvende seg til dersom veisøker ønsker å ta opp temaer som oppleves for sensitive til å ta opp internt eller i gruppe. Veileders kompetanse vil være viktig både for å skape et tillitsbasert forhold og for å tilrettelegge for refleksjonsprosesser hos veisøker.

En utfordring med denne veiledningstypen er at det kan være vanskelig å få avsatt tid, da det aktivt må prioriteres i forhold til ordinære arbeidsoppgaver. Både nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere melder tilbake om at tiden ikke alltid strekker til, og at det derfor er viktig med forankring hos leder og skoleeier, som påser at veiledningen blir tilbudt og fulgt opp.

6.1.3 Ekstern gruppeveiledning

Denne veiledningsformen foregår i grupper ved at flere nytilsatte nyutdannede i fellesskap tar opp og blir veiledet i ulike problemstillinger og case av en ekstern veileder. Sammensetningen av veisøkere kan variere, og det kan være egne «barnehagelærer-» eller «lærergrupper», eller en blanding av de to.

Med ekstern gruppeveiledning får veisøkerne mulighet til å reflektere over aktuelle temaer i fellesskap. For veilederen vil det være viktig å ha en form for moderatorrolle, for å sikre en «rød tråd», at alle kommer til orde og å gi en klar og tydelig veiledning. Videre vil en slik innretning gjøre at veisøkerne får kjennskap til andre problemstillinger, løsninger og møte andre «i samme båt». Det kan også bidra til å etablere et nettverk av nyutdannede, som kan bli en møteplass for fremtidig utveksling av erfaringer og råd etter at de er ferdige med veiledningen. Det er imidlertid viktig å påpeke at evalueringen indikerer at de nyansatte i liten grad mener at det å møte andre nyutdannede er et viktig suksesskriterium for en god veiledningsordning. Det betyr at denne innretningen må velges på bakgrunn av andre årsaker enn å lage en ordning som i størst mulig grad dekker veisøkernes behov.

En utfordring med ekstern gruppeveiledning er at temaene som tas opp i varierende grad kan være relevant eller aktuelt for den enkelte veisøker. En nyutdannet lærer på én skole kan ha helt andre utfordringer enn en nyutdannet lærer på en annen skole. Det bør derfor tilstrebes å ta utgangspunkt i case som er generelle nok til at det er relevant for alle.

Veiledningstypen passer godt i kommuner hvor det er ansatt mange nyutdannede barnehagelærere og lærere. Med få nyutdannede, kan det bli utfordrende å lage en gruppe. Dette kan imidlertid løses ved å ta inn barnehagelærere eller lærere fra andre skoler, for eksempel fra barnehager og skoler i nærliggende kommuner.

6.1.4 Suksesskriterier for en velfungerende veiledningsordning

De tre idealtypiske veiledningsordningene utgjør ikke faste, avgrensede ordninger, men er ment som eksempler på hvordan veiledningsordningen kan organiseres. Elementer fra de ulike typene kan kombineres.

Som vist i avsnitt 4.6 er det noen forhold både veileder og veisøker vektlegger for at veiledningsordningen skal fungere godt. Uavhengig av organisering er det viktig at

det er et tillitsbasert forhold mellom veisøker og veileder, og at det er avsatt nok tid, til den enkelte veiledningstime og til at den kan tilbys jevnlig.

Det er både eiers og ledes oppgave å påse at disse forholdene er på plass, og at veiledningsordningen opprettholdes og videreutvikles, uavhengig av antall nyansatte barnehagelærere og lærere. I casekommunene som er beskrevet i delrapporten kom det frem at barnehage-/skoleeier i liten grad legger føringer for innholdet i veiledningen, noe som anses som positivt. Det er veisøker som – optimalt sett – skal sette agendaen. Det gis imidlertid tilbakemeldinger om at eiernivået kan spille en viktig rolle som pådriver og tilrettelegger for at veiledning gjennomføres lokalt. Videre anses det som viktig at de setter en overordnet struktur for veiledningen, som ledere, veiledere og/eller veisøkere på den enkelte enhet deretter kan fylle med innhold.

DEL II – GIR VEILEDERUTDANNINGEN NØDVENDIG KOMPETANSE OG FERDIGHETER TIL UTØVELSE AV GOD VEILEDNING?

I evalueringen av veiledningsordningen står en vurdering av veilederutdanningen sentralt. Den overordnede hypotesen er at en god veilederutdanning fører til bedre veiledning av nytilsatte nyutdannede som således bidrar til å skape en god overgang mellom utdanning og yrke, samt rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere i skolen. Videre kan en god veilederutdanning bidra direkte til å utvikle og beholde dyktige lærere i skolen hvis veilederne som tar utdanningen selv er lærere.

Del II av rapporten har til hensikt å undersøke i hvilken grad veilederutdanningen gir kompetanse og ferdigheter for god utøvelse av veileder. Spørsmålet besvares blant annet gjennom kandidatenes vurderinger av utdanningen, oppfatninger om veilederrollen og de nytilsatte nyutdannedes oppfatninger om betydningen av veilederutdanning. Vi undersøker også hvorvidt utbyttet av utdanningen og påvirkningen på veilederrollen varierer med innretningen og organiseringen av utdanningen og de ulike utdanningsinstitusjonene.

I kapittel 7 beskriver vi variasjonen i innretning og organisering av veilederutdanningene, samt hvorvidt det er grunnlag for å si at det er ulike "typer" veilederutdanning. Som en utdyping av funnene fra delrapporten presenteres funn fra kandidatundersøkelsen som har vært gjennomført av deltakere på de 21 utdanningstilbudene hvor det tilbys eller har vært tilbudt videreutdanning i veiledning.

I kapittel 8 går vi dypere inn i veiledernes vurdering av utdanningen og utdanningens "betydning" for god veiledning. I denne forbindelse undersøker vi hvordan veilederne forstår veilederrollen, hvordan denne forståelsen forandres som følge av utdanningen, samt kandidatenes vurdering av utbytte fra utdanningen. For å forstå om veilederutdanningen også fører til bedre veiledning for veisøkerne, undersøker vi hvorvidt det skjedd en praksisendring og om de nyutdannede opplever forskjell på veiledere med og uten utdanningen.

7. VARIASJON I INNHOLD OG ORGANISERING AV VEILEDERUTDANNINGEN

For å sikre at utdanningene har et felles utgangspunkt for organisering og innhold, er det laget et forslag til rammer for veilederutdanningen, som gjengis i dokumentet «Veilederutdanningen av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen»¹³. Her er det blant annet laget forslag til rammer for utdanningens læringsutbytte, innhold, arbeidsmåter og praksis.

I dette kapittelet vil vi først presentere rammene Kunnskapsdepartementet¹⁴ har lagt til grunn for veilederutdanningene og gjengi de mest sentrale funnene i evalueringens delrapport som besto av en grundig gjennomgang av de ulike veilederutdanningene. Deretter presenterer vi de relevante resultatene fra kandidatundersøkelsen blant veiledere, som omhandler organisering, gjennomføring og tilrettelegging for studiene.

7.1 Rammer for utdanningene

For å sikre at de ulike utdanningene likevel har et felles utgangspunkt for innhold og organisering, ble det altså i 2010 utarbeidet et forslag til rammer for veilederutdanningen, som gjengis i dokumentet «Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen».¹⁵ Der heter det at studiet skal kvalifisere lærere til å utøve veiledningsoppgaver for nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Forslagene til rammer for studiene omhandler flere områder. Noen av rammene fremstår som veiledende, mens andre er formulert mer som krav til studiene. Kunnskapsdepartementet har lagt disse forslagene til rammer til grunn i sitt brev om studietilbudet til lærerutdanningsinstitusjonene.

Som vi påpekte i delrapporten i evalueringen er det et visst handlingsrom for utdanningene innenfor disse rammene. Vårt inntrykk var da at utdanningsinstitusjonene har benyttet dette handlingsrommet, og i stor grad selv har fastsatt innholdet i og organiseringen av veilederutdanningene. Dette medfører at det er en del variasjoner mellom kursene i veiledning som tilbys ved de ulike utdanningsinstitusjonene. Denne konklusjonen er fortsatt gjeldende.

Forslagene til rammer for utdanningen slik det ble fremstilt i delrapporten presenteres i det følgende:

¹³ https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veilederutdanning_arbeidsgrupperapport.pdf

¹⁴ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_uh_brev.pdf

¹⁵ Arbeidsgruppe for utvikling av rammer for veilederutdanningen (2010) *Rapport. Veilederutdanning av mentorer for nyutdannede lærere – forslag til rammer for utdanningen*

Forslag til rammer for utdanningen

Formål

Når det gjelder formålet med studiene, sier rammene at studiet skal bidra til kvalifisering av lærere som skal være mentorer for nytilsatte/nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Veiledning skal stå sentralt i studiet. Mentorene skal være en profesjonell støtte i de nyutdannedes utvikling av læreridentitet i et krevende og komplekst yrke.

Omfang

Det fremkommer at rammene er basert på at veilederutdanningen består av 30 studiepoeng, som eventuelt kan deles opp i to moduler á 15 studiepoeng.

Opptakskrav

Når det gjelder opptakskrav, sier rammene at studiene krever godkjent utdanning (minst 3 år) som barnehagelærer, grunnskolelærer eller lærer i videregående opplæring. Det fremkommer videre at studiestedene i særlige tilfeller kan foreta opptak på grunnlag av realkompetanse. Opptak etter realkompetanse skal foretas av lærerutdanningsinstitusjonen i samråd med barnehage-/skoleeier. Videre fremkommer det at det kreves minst 3 års praksis som lærer etter endt utdanning.

Læringsutbytte

Læringsutbytte er formulert med utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverket. Etter fullført utdanning har studenten oppnådd:

- Kunnskap om profesjonell utvikling og utfordringer knyttet til overgang fra utdanning til yrke
- Kunnskap om veiledning, kommunikasjon og samspill
- Kunnskap om læring og innovasjon
- Ferdigheter i å planlegge, begrunne, gjennomføre og kritisk analysere og diskutere veiledning, kommunikasjonsprosesser og læringsprosesser
- Ferdigheter i å støtte og utfordre de nyutdannede lærerne på de sakene, temaene eller utfordringene de nyutdannede ber om veiledning på
- Generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledningens bidrag til nyutdannede læreres profesjonelle utvikling
- Generell kompetanse i å kunne kritisk reflektere over veiledning som bidrag til innovasjon og fornyelse av barnehagen og skolens virksomhet
- Generell kompetanse i å vurdere og bruke relevante forskningsresultater som grunnlag for en kvalifisert veiledning

Innhold

Studiene skal innordnes etter fire temaer. Veiledning som læringsaktivitet oppgis å skulle være gjennomgående i alle temaene.

- Veiledning, kommunikasjon og samspill - Temaene skal bli belyst og kritisk analysert både teoretisk og praktisk.
- Læring og lærerarbeid - Temaene skal bli belyst og danne utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon over eget og andres lærerarbeid.
- Organisasjon, kultur og innovasjon - Temaene skal bli belyst og danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.
- Profesjonskunnskap - Temaet skal belyse den nyutdannede som profesjonsutøver, utvikling av profesjonsidentitet og deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap. Det skal også danne et utgangspunkt for kritisk analyse og refleksjon i veiledning.

Praksis

Det fremkommer av rammene at det er et krav å synliggjøre et praksiselement i studiet og at dette gjelder i begge modulene dersom studiet deles opp. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene. Praksis skal primært gjennomføres på arbeidsplassen med de nyansatte nyutdannede lærerne, men kan også gjennomføres som veiledning for kolleger eller studenter. Videre fremkommer det av rammene at utdanningsinstitusjonen er ansvarlig for å legge til rette for veiledet og vurdert praksis, i samarbeid med eier.

Arbeidsmåter

Rammene sier at studiene skal preges av deltagende og varierte arbeidsmåter. Videre står det at studiene skal bidra til kvalifisering av mentorer slik at de kan utføre veiledningsoppgaver til beste for nyutdannede lærere.

Arbeidskrav

Når det gjelder arbeidskrav, sier rammene kun at arbeidskravene skal omfatte *både* teoretiske og praktiske arbeider.

Litteratur

Litteraturen skal, i følge forslag til rammer, være relatert til nyere forsknings- og erfaringsbasert teori og inneholde både norske og internasjonale tekster. Videre sier rammene at litteraturen skal relateres til læringsutbytteformuleringene. Litteratur skal inneholde både felles og selvvalgte tekster.

Avsluttende vurdering

Om avsluttende vurdering sier forslag til rammer for studiene at studiets og programplanenes læringsutbytteformuleringer danner grunnlag for hva som skal dokumenteres i avsluttende vurdering. Det skal være avsluttende vurdering med bestått karakter. Dersom studiet er delt opp i moduler, skal hver modul ha avsluttende vurdering.

Fritak/Innpasning

Når det gjelder fritak og innpassing, sier rammene at elementer fra andre relevante utdanninger kan innpasses som deler av dette studiet. Retningslinjer for innpassing skal inngå som del av programplanen. Videre sier rammene at studiet kan innpasses i andre studier for lærere med veiledningsoppgaver for studenter i lærerutdanningene og lærere med andre veiledningsoppgaver i barnehage, grunn- og videregående opplæring.

7.2 Delrapporten viste stor variasjon i organisering og gjennomføring av veilederutdanningen

Et hovedfunn i delrapporten var at utdanningene til dels er ulikt organisert, både med hensyn til målgruppe, forholdet mellom teori og praksis, organisering av undervisning, samt hvilken faglitteratur som benyttes. De fleste av studiene er primært samlingsbaserte. De fleste studietilbudene består videre av 30 studiepoeng og flertallet har organisert studiet i to moduler à 15 studiepoeng. Mens noen har en del med størst vektlegging av teori og en annen med størst vektlegging av praksis, har andre blandet elementer av teori og praksis i begge moduler.

De fleste studiene er rettet mot ansatte i barnehage og skole, mens kun et fåtall er åpne også for andre yrkesgrupper. Noen tilbud retter seg kun mot barnehage, eller kun mot skole. Casestudien viste at det er ulike syn på hvorvidt studiet bør rettes mot en eller flere yrkesgrupper.

Videre viste en gjennomgang av litteraturlistene at det var stor variasjon i hvilket pensum som ble valgt ved de ulike utdanningene. Dette vitner om et mangfold i forskningen på veiledningsområdet, men kan også tyde på at det teoretiske grunnlaget for veiledningsutdanningene kan være ulikt.

7.3 Resultater fra kandidatundersøkelsen blant veiledere

Kandidatundersøkelsen bekrefter funnet fra delrapporten om stor variasjon blant utdanningstilbudene. Den viser også at det er en betydelig del av kandidatene som kun har 15 studiepoeng, til tross for intensjonen om 30 studiepoeng.

- 7.3.1 Undervisningen er samlingsbasert, med en kombinasjon av individuelt arbeid og gruppearbeid. Som beskrevet i delrapporten viser en gjennomgang av studietilbudene at veilederutdanningene er til dels ulikt organisert. Flertallet er primært samlingsbasert, fåtallet er primært nettbasert, og noen tilbud er en kombinasjon av både samlings- og nettbaserte studier. Dette understøttes av funn fra kandidatundersøkelsen. I kandidatundersøkelsen oppgir 89 prosent at de har deltatt i studier som primært har vært samlingsbasert. 10 prosent oppgir at de har deltatt i studier som har både vært nett- og samlingsbasert. Kun et fåtall har gjennomført primært nettbaserte studier. Fordelingen mellom samlingsbasert-, nettbasert- og kombinasjonsbasert studie har vært stabil for alle årskullene som har deltatt i undersøkelsen.

De fleste samlingene i forbindelse med studiene blir avholdt på campus. 83 prosent av kandidatene oppgir dette i breddeundersøkelsen. Et fåtall (6 prosent) blir avholdt utelukkende utenfor campus, mens noen oppgir at de har deltatt på studier (11 prosent) hvor samlingene blir avholdt både på og utenfor campus.

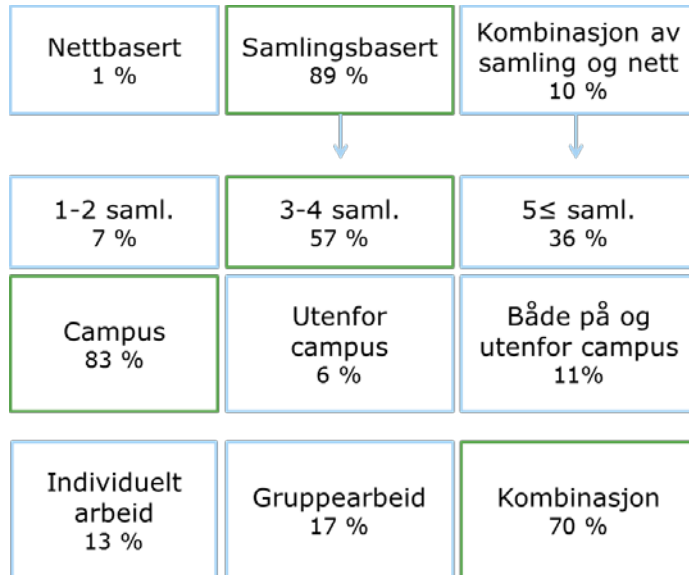
Resultatene fra kandidatundersøkelsen viser også at antallet samlinger som avholdes varierer. Over halvparten (57 prosent) av kandidatene oppgir at det ble avholdt mellom 3-4 samlinger per semester, mens 36 prosent av kandidatene oppgir at de har deltatt på studier som har 5 eller flere samlinger per semester. Kun et fåtall av kandidatene har deltatt i studier (7 prosent) med 1-2 samlinger per semester.

Til tross for variasjonen i antall samlinger som ble avholdt i studiet, viser undersøkelsen at nesten samtlige (96 prosent) kandidater synes det var et passe antall samlinger i det studiet de deltok i. Kun 3 prosent av kandidatene oppgir i breddeundersøkelsen at det var for få samlinger, og et fåtall (1 prosent) at det var for mange samlinger. Det er ingen signifikante forskjeller mellom antall samlinger som ble avholdt i studiet kandidatene har deltatt på og hvordan de karakteriserer antall samlinger. Dette viser at veilederne ikke er veldig opptatt av antallet samlinger studiet har, men det kan også bety at veilederne har valgt studier som har det antallet samlinger de mener er fornuftig.

Mellom samlingene er det organisert arbeid for studentene i de fleste studietilbudene. Resultatene fra breddeundersøkelsen viser at dette arbeidet organiseres hovedsakelig som en kombinasjon av individuelt arbeid og gruppearbeid. 70 prosent av kandidatene oppgir at hjemmearbeidet er en kombinasjon. En mindre andel (17 prosent) oppgir at de kun har arbeidet i grupper mellom samlingene, og kun 13 prosent oppgir at de kun har arbeidet individuelt.

Figur 7-1 illustrerer variasjonen i organiseringen, slik den fremgår av kandidatundersøkelsen.

Figur 7-1 Oversikt over organisering av undervisningen



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n=1196

7.3.2 Over halvparten av kandidatene har 30 studiepoeng

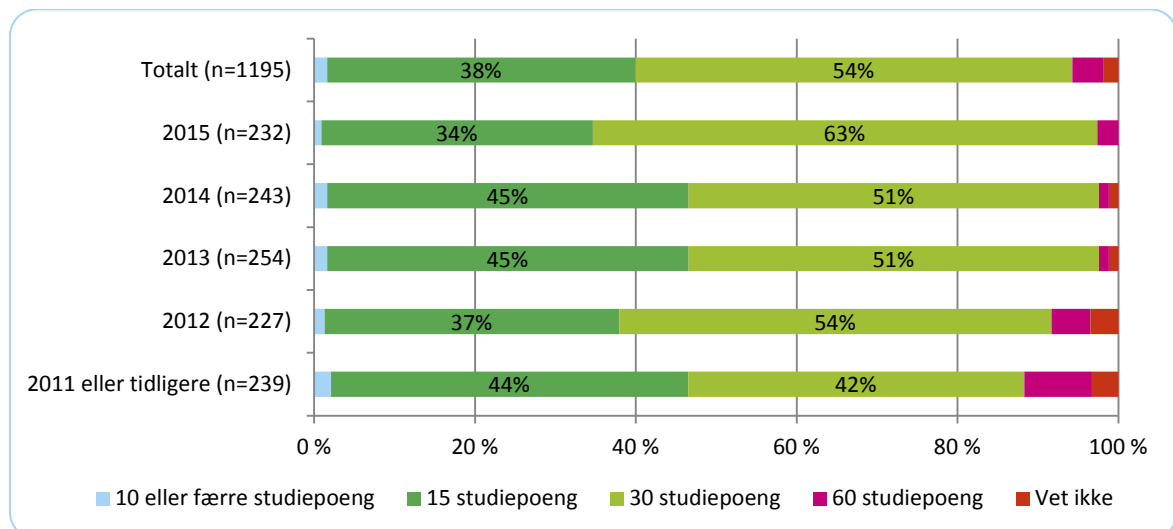
I forslaget til rammer for utdanningene fremkommer det at veilederutdanningene skal bestå av 30 studiepoeng, som *eventuelt* kan inndeles i 2 moduler á 15 studiepoeng.

Gjennomgangen av studietilbudene viser at veilederutdanningene, med et par unntak, består av 30 studiepoeng. Videre viser gjennomgangen at flertallet (ikke unntaket) har organisert utdanningen i to moduler á 15 studiepoeng. Innholdet i de to modulene varierer mellom utdanningsinstitusjonene. Hovedskillet er at noen har én praktisk rettet modul og én teoretisk rettet modul, mens andre har jevn kombinasjon av praksis og teori i begge moduler.

Resultatene fra kandidatundersøkelsen viser at omtrent 2 av 5 kandidater har 15 studiepoeng innen veiledning, mens over halvparten (54 prosent) har 30 studiepoeng. Det er ingen forskjeller mellom barnehageansatte og skoleansatte når det gjelder hvor mange studiepoeng de har tatt innen veiledning. Fordelingen av antall studiepoeng over de ulike årskullene er relativt stabilt. Vi finner heller ingen tendenser til forskjeller mellom barnehage og skole når det kommer til antall studiepoeng innen veilederutdanning, til tross for indikasjonene på dette som ble presentert i delrapporten.

Figur 7-2 viser antall studiepoeng innen veilederutdanning fordelt etter når kandidatene avsluttet veilederutdanningen.

Figur 7-2 - Hvor mange studiepoeng har du totalt innen veilederutdanning?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

Blant de som har 15 studiepoeng eller mindre, oppgir 47 prosent av barnehageansatte og 27 prosent av skoleansatte at de vurderer å ta flere studiepoeng innen veiledning. Det er også en relativt stor andel (34 prosent av barnehageansatte og 37 prosent av skoleansatte) som ikke vet om de vil ta flere studiepoeng.

Utdanningstilbudene benytter seg altså av muligheten for å dele opp utdanningen i to moduler. Det virker å være et frafall mellom første og andre modul som fører til at en rekke utdannede veiledere innehar kun 15 av de 30 intenderte studiepoengene. Intervjuene som er gjennomført med veiledere kan tyde på at det skyldes at flere veiledere anser 15 studiepoeng som godt nok og at det er utfordrende å kombinere studiene med arbeidssituasjonen deres.

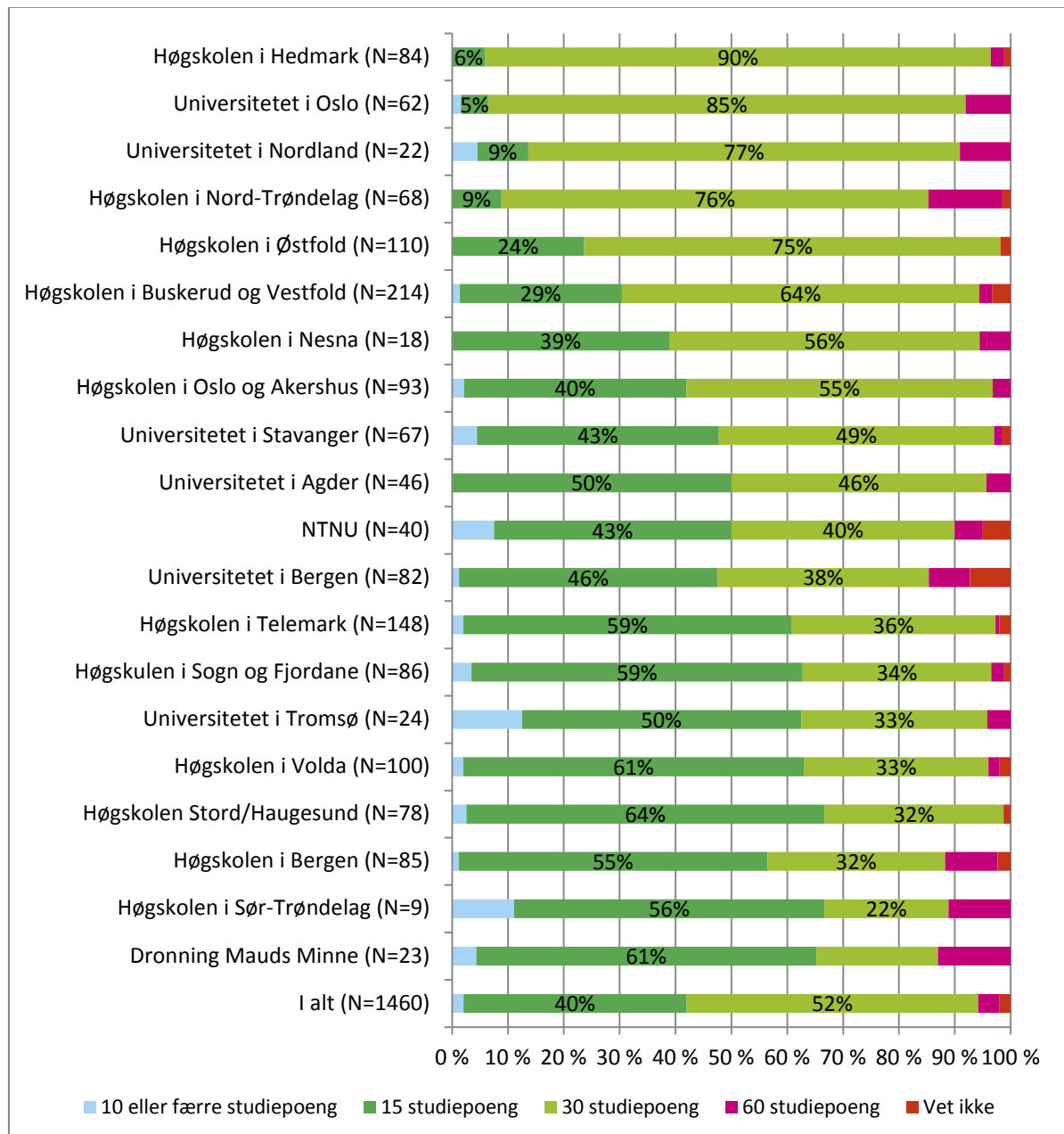
Samtidig oppgir flere av kandidatene med 30 studiepoeng å oppleve kvaliteten på studiet som «svært god» enn hva som er tilfellet for kandidatene med 15 studiepoeng. Det er imidlertid vanskelig å fastslå om dette skyldes at studentene opplever at kvaliteten på studiet blir bedre som følge av at de har tatt 30 studiepoeng, altså at de opplever bedre helhet i utdanningen, eller om de som ikke opplever kvaliteten som like god slutter nettopp av den grunn.

Kandidatundersøkelsen viser stor variasjon mellom læringsstedene når det gjelder andelen studenter som har tatt 30 studiepoeng sammenlignet med 15 studiepoeng. Flere av utdanningene som har størst andel kandidater som har tatt 30 studiepoeng, har delt studiene inn i moduler med 15 + 15 studiepoeng.

Våre kvalitative undersøkelser indikerer at i tilfeller hvor deltakerne på veilederutdanningen kun gjennomfører 15 studiepoeng, er første modul praktisk rettet mot utøvelsen av veiledning. Da det anses krevende å gjennomføre studiet ved siden av jobben vurderer enkelte veiledere dette som tilstrekkelig, selv om de fleste ser verdien av ytterligere 15 studiepoeng med en mer teoretisk tilnærming. Vi kan ikke slå fast at dette er årsaken til den høye andelen som kun tar 15 studiepoeng, men det er en av flere mulige årsaker. Det kan være interessant å undersøke videre hvorfor så mange kun tar 15 studiepoeng.

Figur 7-3 viser kandidatenes fullførte studiepoeng fordelt på utdanningssted.

Figur 7-3: Hvor mange studiepoeng har du totalt innen veiledning (fordelt på utdanningssted)



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

7.3.3 Praksis gjennomføres både på samlinger og på egen arbeidsplass

Det fremkommer av de foreslåtte rammene for studiene at det er et krav om å synliggjøre praksiselement. Praksis skal være veiledet og inngå som et av arbeidskravene. I forslaget til rammer for utdanningen heter det at praksis skal primært gjennomføres på arbeidsplassen med de nytilsatte nyutdannede lærere, men at det også kan gjennomføres som veiledning for kolleger eller studenter. Videre fremkommer det av rammen at utdanningsinstitusjonen er ansvarlig for å legge til rette for veiledet og vurdert praksis, i samarbeid med eier.

Den praktiske delen i studiene blir gjennomført på ulike måter, viser resultatene i undersøkelsen blant tidligere kandidater. I undersøkelsen hadde kandidatene mulighet til å velge mellom tre ulike gjennomføringer av den praktiske delen av studiet. Flere svar var mulig: 77 prosent oppgir at de gjennomførte den praktiske delen på samlingene, for eksempel som rollespill. 72 prosent oppgir at de gjennomførte den praktiske delen på sin egen arbeidsplass, mens 10 prosent gjennomførte dette ved en annen arbeidsplass.

7.4 Varierende grad av tilrettelegging

Tilrettelegging for deltagelse i videreutdanning er en forutsetning for godt utbytte av utdanningen. I kandidatundersøkelsen har kandidatene vurdert flere påstander om tilrettelegging av studiet på sin arbeidsplass.

Resultatene av undersøkelsen viser at kandidatene i snitt vurderer påstanden «ansatte på min arbeidsplass oppfordres av ledelsen til å delta på veilederutdanningen» til 4,4 på en skala fra 1 til 7, hvor 7 er helt enig. Spredningen er imidlertid stor. Omtrent halvparten av kandidatene velger den øvre delen av skalaen (5-7 helt enig), mens en tredjedel av kandidatene velger den laveste delen av skalaen (1-3), og opplever derfor at ansatte ikke blir oppfordret til å delta på videreutdanningen.

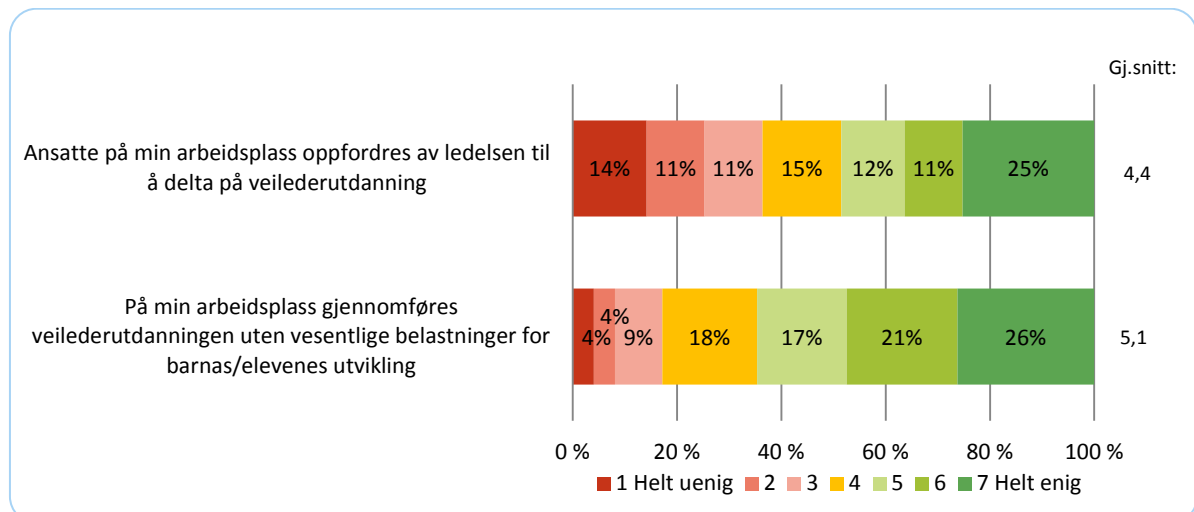
Kandidater fra barnehagesektoren opplever i større grad å bli oppfordret av ledelsen til å delta på veilederutdanning (gjennomsnitt = 4,9), enn kandidater fra skolesektoren (gjennomsnitt = 4,1).

Kandidatene er også bedt om å vurdere hvorvidt deres deltagelse i veilederutdanningen har betydning for barnas/elevenes utvikling. Et mindretall av kandidatene opplever at veilederutdanningen påfører belastninger for barnas/elevenes utvikling. På en skala fra 1 til 7, hvor 1 er helt uenig og 7 helt enig, svarer kandidatene i gjennomsnitt 5,1 på påstanden om veilederutdanningen gjennomføres *uten* vesentlige belastninger for barnas/elevenes utvikling. 64 prosent av kandidatene svarer i den øvre delen av skalaen (5-7 helt enig) når de tar stilling til denne påstanden.

Det er ingen signifikante forskjeller mellom kandidater fra barnehagesektoren og skolesektoren sine svar på denne påstanden. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom kandidater som er ansatt i offentlige og private barnehager. Kandidatene fra private barnehager oppgir at de i større grad gjennomfører veilederutdanningen uten vesentlige belastninger for barnas utvikling enn hva som er tilfellet i offentlige barnehager.

Figur 7-4 viser fordelingen av kandidatenes svar på disse påstandene.

Figur 7-4 Påstander om tilrettelegging. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n = 1196

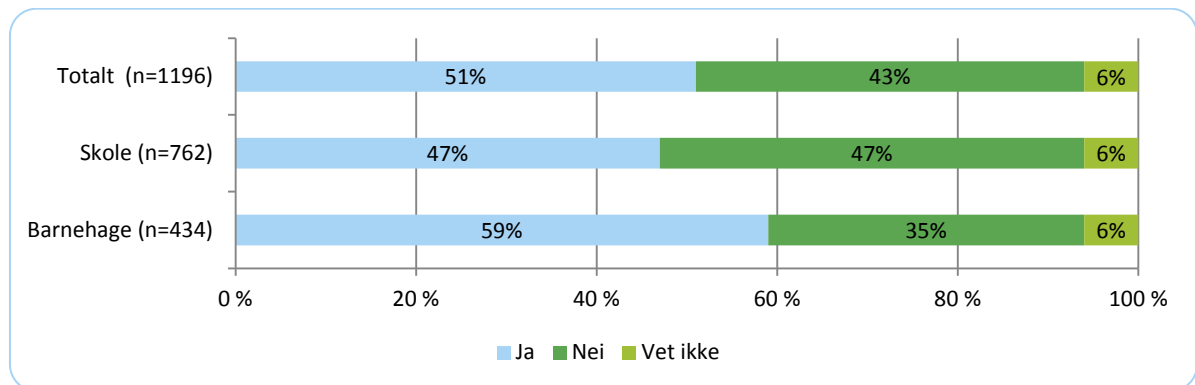
7.4.1 Kandidatene er delt i sin opplevelse av det å få tilstrekkelig tid til å studere

I undersøkelsen er kandidatene spurt om de opplever å få frigjort tilstrekkelig med tid til å studere, når de gjennomførte veilederutdanningen. Mens den ene halvparten (51 prosent) av kandidatene opplevde at de fikk frigjort tilstrekkelig med tid fra sitt vanlige arbeid til å studere, opplevde den andre halvparten (43 prosent) at de ikke fikk frigjort nok tid til å studere.

Barnehageansatte (59 prosent) oppgir i større grad at de fikk frigjort tilstrekkelig tid til å studere, sammenlignet med skoleansatte (47 prosent).

Figur 7-5 viser kandidatenes svar på spørsmålet om de fikk frigjort tilstrekkelig tid til å studere fra sitt vanlige arbeid.

Figur 7-5 Fikk du frigjort tilstrekkelig tid til å studere?



Kilde: Kandidatundersøkelsen, n= 1196

7.4.2 1 av 5 får dekket utgifter til reise og opphold

Kandidatene kan få dekket utgiftene i forbindelse med studiene, men dette avhenger av skoleleder og skoleeier. Evalueringen viser at kandidatene i liten grad får dekket utgifter forbundet med å gjennomføre veilederutdanningen, med unntak av utgifter til læremidler og studiemateriell.

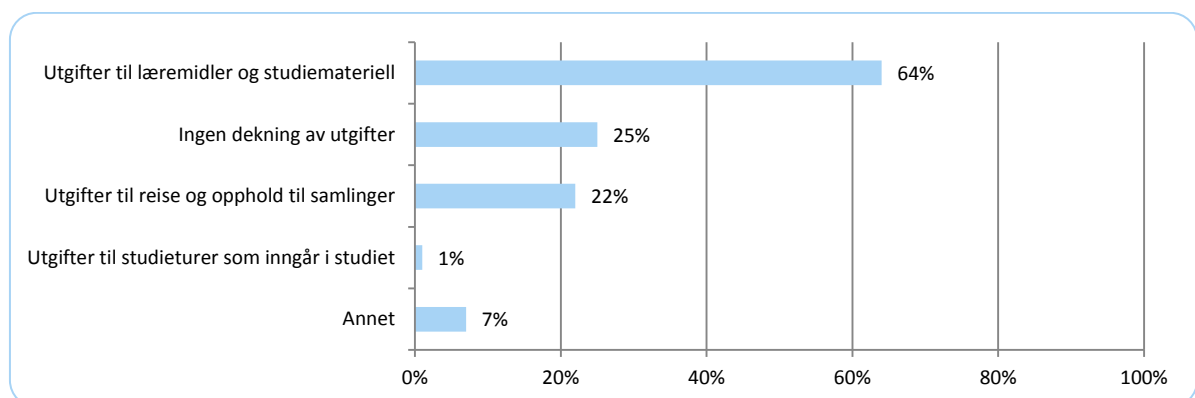
1 av 4 oppgir at de ikke får dekket noen utgifter i forbindelse med gjennomføring av veilederutdanningen. 22 prosent oppgir å ha fått dekket utgifter til reise og opphold til samlinger, mens et fåtall (1 prosent) fikk dekket utgifter til studieturer som inngår i studiet. 7 prosent oppgir at de fikk dekket andre utgifter. 64 prosent av kandidatene har imidlertid fått dekket utgifter til læremidler og studiemateriell.

Sammenlignet med fordelingen for hvilke utgifter som dekkes for lærere som har tatt videreutdanningstilbud innenfor satsningen "Kompetanse for kvalitet"¹⁶, viser vår undersøkelse at det er en lavere andel som får dekket utgifter forbundet med veilederutdanningen enn i andre videreutdanninger. Deltakerundersøkelsen 2015 viste at 58 prosent av deltakerne fikk dekket utgifter til reiser og opphold og at 84 prosent fikk dekket utgifter til studiemateriell.

I kandidatundersøkelsen blant veiledere er det ingen betydelige forskjeller mellom kandidater fra barnehagesektoren og skolesektoren når det gjelder hvilke utgifter de fikk dekket i forbindelse med studiene.

Figur 7-6 viser hvilke utgifter veilederne har fått dekket i forbindelse med veilederutdanningen.

Figur 7-6: Hvilke utgifter forbundet med studiet fikk du dekket?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

¹⁶ NIFU (2015) *Deltakerundersøkelsen 2015*.

7.4.3 Halvparten er godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen, men dette er relativt lavt sammenlignet med andre videreutdanninger

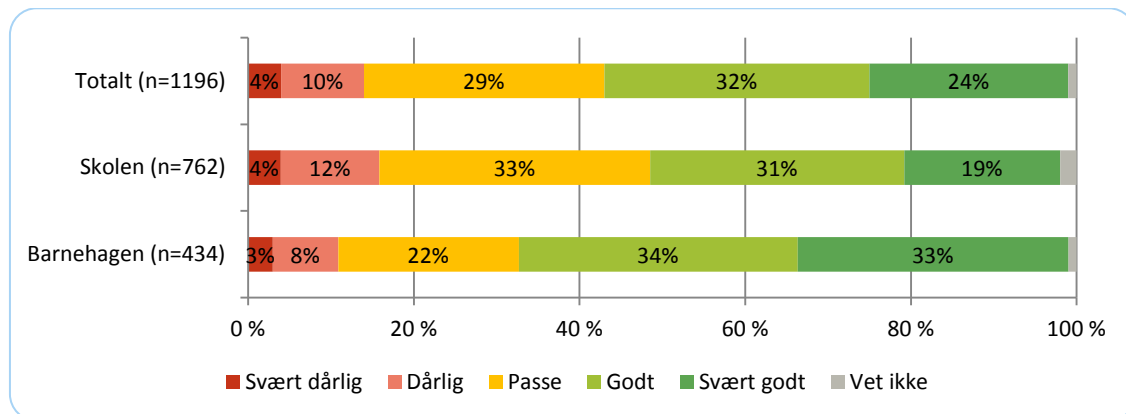
Litt over halvparten av kandidatene (56 prosent) oppgir at deres samlede inntrykk av tilretteleggingen av studiet på arbeidsplassen enten er «godt» eller «svært godt». Litt under en tredjedel (29 prosent) opplever tilretteleggingen som «passe», mens resterende (14 prosent) opplever den som «dårlig» eller «svært dårlig».

Veilederne er relativt lite fornøyd med tilretteleggingen sammenlignet med resultatene i "Deltagerundersøkelsen 2015". 77 prosent av kandidatene som har tatt videreutdanningen i forbindelse med "Kompetanse for kvalitet" mener tilretteleggingen er god eller svært god. Dette tyder på at det er forbedringspotensial for tilrettelegging for gjennomføring av veilederutdanningen.

Veiledere i barnehagen tenderer til å være mer fornøyd med tilretteleggingen enn veiledere i skolen: Det er signifikant flere veiledere i barnehagen (33 prosent) som oppgir at opplever tilretteleggingen av studiet som «svært godt» sammenlignet med veiledere i skolen (19 prosent). Dette kan ses i sammenheng med funnet under 7.4.1 hvor flere av kandidatene fra barnehage oppgir å ha tilstrekkelig tid til å studere.

Figur 7-7 viser kandidatenes samlede inntrykk av tilretteleggingen av studiet på sin arbeidsplass.

Figur 7-7 Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet på din arbeidsplass?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

7.4.4 Ansatte i private barnehager er mer fornøyd med tilretteleggingen enn ansatte i offentlige barnehager. Det er signifikante forskjeller mellom ansatte i offentlige og private barnehager på flere spørsmål vedrørende tilrettelegging for studiet på arbeidsplassen. De som er ansatt i offentlige barnehager oppgir oftere å ha fått frigjort tilstrekkelig tid til å studere, men samtidig oppgir de ansatte i private barnehager å være mer fornøyd med tilretteleggingen samlet sett.

En mulig forklaring på disse tilsynelatende motstridende funnene finner vi i spørsmålet om hvorvidt veilederutdanningen gjennomføres uten vesentlige belastninger for barnas utvikling. Her oppgir ansatte i de private barnehagene å være mer enige i at videreutdanningen ikke belaster barnas utvikling, noe som tyder på at det er tilstrekkelig kapasitet i barnehagen i forbindelse med videreutdanningen.

7.5 Oppsummering

Veilederutdanningen gis ut fra rammer satt av Kunnskapsdepartementet. Disse rammene legger føringer for innholdet i og organiseringen av utdanningen, men gir også et forholdsvis stort handlingsrom for utdanningsinstitusjonene. I delrapporten konkluderte vi med at utdanningsinstitusjonene benyttet seg av dette handlingsrommet og at variasjonen var stor. Kandidatundersøkelsen gir utdypende kunnskap om hvordan variasjonen i organisering har tatt

form. Vi ser at utdanningene er samlingsbaserte, kombinerer individuelt arbeid med gruppearbeid og at praksis gjennomføres både på samlinger og på arbeidsplassen.

Delrapporten pekte på at hovedregelen, heller enn unntaket, for utdanningene er at de er organisert i to moduler med 15 studiepoeng, fremfor et helhetlig studie med 30 studiepoeng. Samtidig viser kandidatundersøkelsen at en betydelig andel studenter gjennomfører kun 15 studiepoeng og ikke 30. Evalueringen gir ikke noe entydig svar på hvorfor det er slik, men peker på at det er betydelige variasjoner mellom studiesteder når det kommer til andelen som fullfører begge moduler. Det vil derfor være hensiktsmessig å undersøke årsakene til variasjonen i antall gjennomførte studiepoeng i forlengelsen av denne evalueringen. Hvorfor velger mange veiledere å kun gjennomføre 15 studiepoeng og hva skyldes eventuelt variasjonen mellom utdanningsinstitusjonene?

Videre viser evalueringen at tilstrekkelig tid til å studere er en utfordring mange av kandidatene møter og at dette særlig er en utfordring blant lærere i skolen. Kompensasjon for å ta veilederutdanning er lite vanlig. Er manglende kompensasjon en barriere for gjennomføring, jfr. den høye andelen som kun tar 15 studiepoeng? Samlet sett er halvparten av deltakerne som tar veilederutdanning godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen, noe som er under gjennomsnittet for utdanningene under «Kompetanse for kvalitet». Veiledere i barnehager, og da spesielt i private barnehager, trekker opp snittet for hvor fornøyde deltakerne er med tilretteleggingen for veilederutdanningen.

Det kan derfor se ut til at det er utfordringer med å tilrettelegge tilstrekkelig godt for lærerne som tar videreutdanning, til tross for at noen får midler til å få frikjøpt lærere som en del av «kompetanse for kvalitet»-satsningen. Spørsmålet er da om det er behov for eller ønske om ytterligere tilrettelegging for deltagelse i utdanningen?

8. UTBYTTE AV OG TILFREDSHET MED VEILEDERUTDANNINGEN

For at veilederutdanningen skal sies å bidra til å skape en god overgang mellom utdanning og yrke, samt rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere i skolen, må det å ta en veilederutdanning medføre til at veilederne styrker sin kompetanse og således blir bedre veiledere. Parallelt kan veilederutdanningen bidra til å utvikle og beholde dyktige lærere i barnehagen og skolen hvis veilederne som tar utdanningen selv er lærere og benytter eventuell ny kunnskap i møtet med andre lærere i organisasjonen.

Spørsmålet da blir hvorvidt veilederutdanningen gir kompetanse og ferdigheter til å utøve god veiledning og hvorvidt veilederne benytter denne kunnskapen inn i organisasjonen.

Kandidatundersøkelsen blant veiledere og før- og ettermålingen blant kandidater som tok veilederutdanningen i 2015/2016 gir et godt grunnlag til å besvare disse problemstillingene. De to spørsmålene besvares ved hjelp av veiledernes egen vurdering av utdanningen, veiledernes vurdering av egen praksis og eventuell endring, samt de nytilsatte nyutdannedes perspektiver på betydningen av veilederens utdanning. Vi undersøker også hvorvidt det er forskjeller i vurderingen av veilederutdanningen blant veiledere i barnehagen og skolen, og om det er forskjeller knyttet til når veilederne ble uteksaminert. Betydningen av utdanningen undersøkes gjennom en før- og ettermåling blant deltakere på veilederutdanningene for kullet 2015-2016.

Kapittelet er delt i to. Først i kapittelet undersøker vi veiledernes opplevelse av veilederutdanningen, dvs opplevelse av kvalitet, læringsutbytte og nytte i rollen som veileder, samt forholdet mellom veilederes forventninger til utdanningen og opplevde utbytte. I forlengelsen av dette trekker vi frem tre utdanninger som skårer særlig høyt blant veilederne. I kapittelets andre del går vi nærmere inn på hvorvidt veilederne opplever at de har endret praksis som følge av veilederutdanningen, hvorvidt veilederne vurderer veiledere med utdanning annerledes enn veiledere uten utdanning, samt hvorvidt veilederne som tok veilederutdanningen i 2015/2016 har endret sine oppfatninger før og etter utdanningen.

8.1 Blir veilederne bedre veiledere av veilederutdanningen?

Et grunnleggende formål for veilederutdanningen er at den skal utvikle bedre veiledere. I delrapporten ble det gjort funn som tydet på at veilederutdanningen utgjør en positiv forskjell. Samtidig gjør variasjonen - blant annet i innhold og organisering, motivasjon for å delta m.m. – det rimelig å anta at også utbyttet vil variere.

I de følgende avsnittene vil vi utforske hvilken betydning veilederutdanningen har for kandidatenes forventninger til utdanningen, vurderinger av kvaliteten på utdanningen, samt hva de opplever å få ut av utdanningen. Vi vil også undersøke hvor stor del av forskjellene som skyldes selve utdanningen.

8.1.1 Kandidatene har høye forventninger til utdanningen

I delrapporten ble det presentert funn fra førmålingen til årets studenter. Nesten 80 prosent av deltakerne hadde selv tatt initiativ til å søke seg til utdanningen. Om lag 2/3 av respondentene i førmålingen hadde *ikke* studiepoeng i veiledning fra tidligere. Videre var det i underkant av 50 prosent som ikke hadde vært veiledere før. De fleste oppga også at motivasjonen for å søke veilederutdanningen var å kunne gi god veiledning, fremfor avveksling fra arbeidshverdagen eller formelle krav på arbeidsplassen.

Hovedfunnet fra førmålingen var at deltakerne gjennomgående hadde *svært høye forventninger til utdanningen* og sitt utbytte av den. Videre hadde kandidatene med tidligere studier i veiledning signifikant høyere forventninger enn de uten. Disse «utdannede» veilederne var også mer motiverte, oppga større mestring av veilederrollen, samt fremviste en rolleforståelse som er mer i tråd med hva forskning fremhever som god veiledning. I tillegg viste førmålingene at deltakerne med tidligere utdanning hadde større tilknytning til og et klarere bilde av veilederrollen.

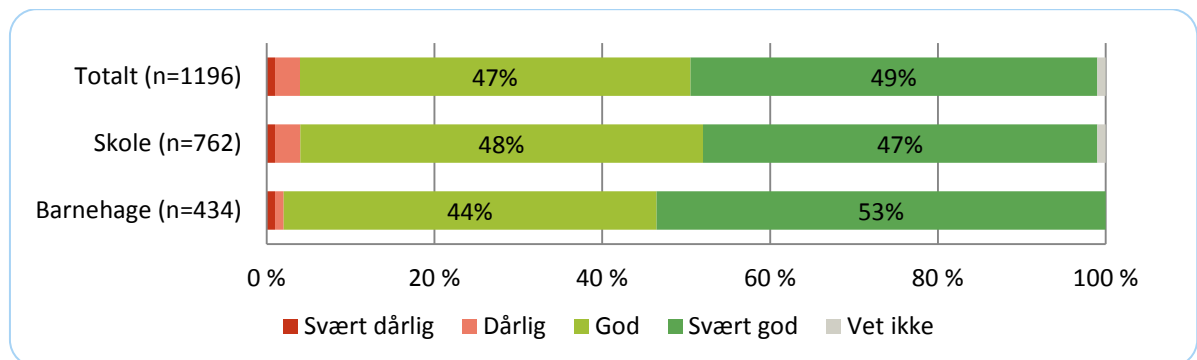
Samlet sett ga altså analysene av førmålingen, sammen med de første casestudiene, tydelige indikasjoner på et positivt utbytte av utdanningen.

8.1.2 Veilederne vurderer utdanningens kvalitet som god

Kandidatundersøkelsen viser at kandidatene i stor grad opplever at kvaliteten på studiet er god. Nesten samtlige kandidater (96 prosent) vurderer kvaliteten på studiet som «god» eller «svært god» når de blir spurt om å oppgi dere hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Til sammenligning er dette en høyere andel enn hva som er tilfellet i referansenivået i «Kompetanse for kvalitet»¹⁷, hvor 91 prosent oppga det samme.

Selv om veiledere i barnehagen tenderer til å være mer fornøyde med kvaliteten på studiet enn veiledere i skolen, er forskjellen ikke statistisk signifikant. Det er heller ingen forskjeller mellom når kandidatene avsluttet studiene og deres vurdering av kvalitet på studiet. Med andre ord er det ingen variasjon mellom studiekullene når det gjelder hvordan de vurderer kvaliteten på studiet.

Figur 8-1 Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?



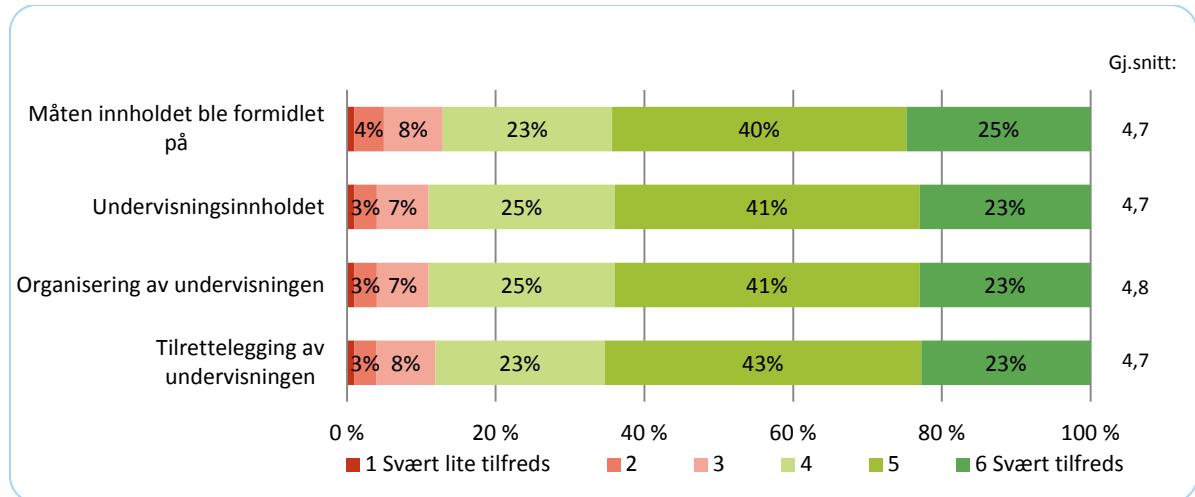
Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

I breddeundersøkelsen ble kandidatene spurt om hvor tilfredse de var med måten undervisningen foregikk etter noen bestemte forhold. Figur 8-2 og 8-3 viser kandidatenes tilfredshet omkring disse forholdene. Analyser av svarene fra barnehagelærere og lærere, viser at det ikke er noen signifikante forskjeller i hvordan de vurderer undervisningen etter disse forholdene.

Kandidatene er relativt tilfredse med hvordan undervisningen foregikk på veilederutdanningen. På en skala fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer svært lite tilfreds og 6 svært tilfreds, svarer omtrent to tredjedeler i den øvre delen av skalaen (5-6) når de oppgir hvor tilfredse de er med 1) undervisningsinnholdet, 2) måten innholdet ble formidlet, 3) organiseringen av undervisningen og tilretteleggingen av undervisningen.

¹⁷ NIFU (2015) *Deltakerundersøkelsen 2015*.

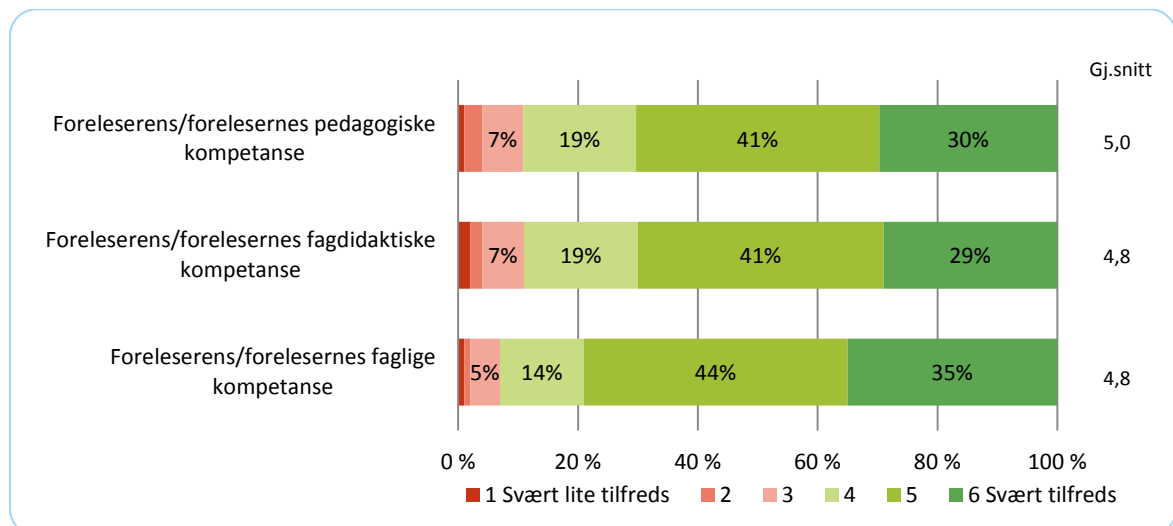
Figur 8-2 Hvor tilfreds er du med måten undervisningen foregitt på når det gjelder følgende forhold?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

Også når kandidatene blir spurt om foreleserens kompetanser, oppgir majoriteten at de er tilfredse. Dette fremkommer av figur 8-3, som viser fordelingen av kandidatenes svar. På en skala fra 1 til 6, hvor 1 er svært lite tilfreds og 6 er svært tilfreds, svarer omtrent to tredjedeler av kandidatene de to øverste svarkategoriene, når de blir spurt om hvor tilfredse de er med foreleserens pedagogiske kompetanse, fagdidaktiske kompetanse og faglige kompetanse.

Figur 8-3 Hvor tilfreds er du med måten undervisningen foregitt på når det gjelder følgende forhold?



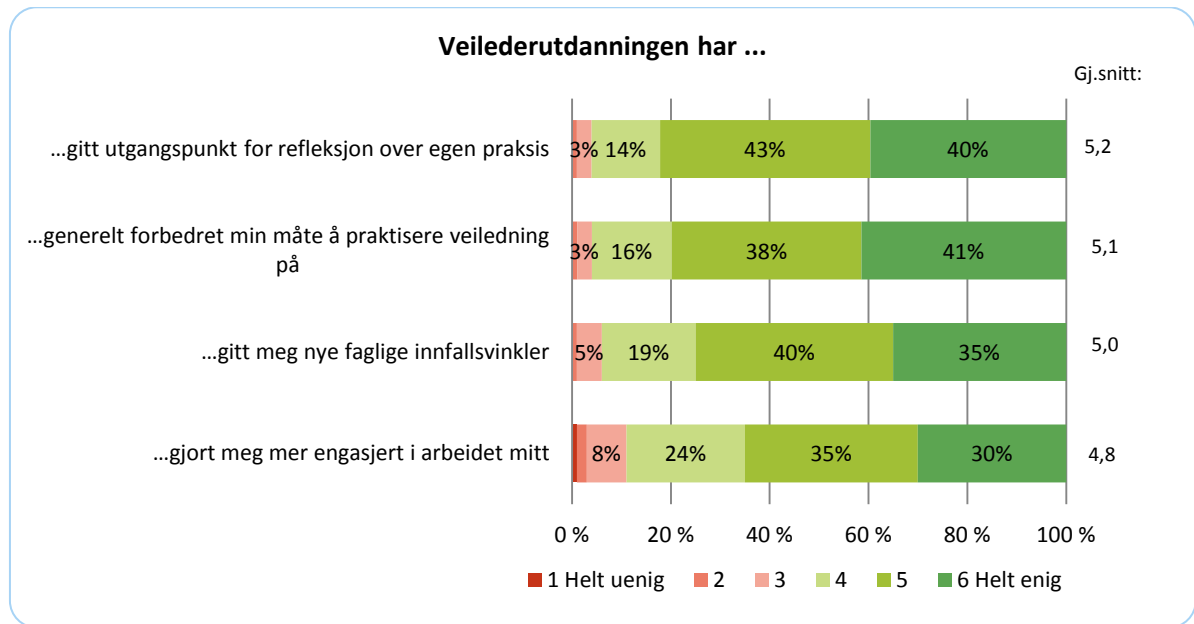
Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

8.1.3 Læringsutbyttet er på nivå med andre videreutdanninger, med litt variasjon fra studiested til studiested.

I kandidatundersøkelsen som er gjennomført blant alle veilederkandidater frem til 2015 er veilederne blitt bedt om å vurdere læringsutbytte av veiledningen.

Læringsutbytte er målt ved at kandidatene har tatt stilling til fire påstander om resultatet av videreutdanningen. Påstandene som måler kandidatenes læringsutbytte dekker ulike typer utbytte, fra refleksjon over eget arbeid til konkrete forhold som faglige innfallsvinkler. Figur 8-4 viser påstandene og kandidatenes vurderinger av påstandene.

Figur 8-4 Læringsutbytte: Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om veilederutdanningen? Prosentfordeling og gjennomsnittskåre.



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

Kandidatenes svar tyder på at mange har stort læringsutbytte av veilederutdanningen. Andelen som krysser av for de to øverste og mest positive svarkategoriene er gjennomgående høy for de fire påstandene. På en skala fra 1 til 6, hvor 1 tilsvarer helt uenig og 6 helt enig, svarer kandidatene i gjennomsnitt mellom 5,2 og 4,8 disse påstandene.

Det er ingen forskjeller mellom veiledere i barnehagen og veiledere i skolen når det gjelder hvordan de svarer på disse påstandene. Med andre ord oppleves læringsutbytte like stort i begge sektorer.

I forbindelse med satsingen «Kompetanse for kvalitet» er det gjennomført spørreundersøkelser blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen.¹⁸ I undersøkelsene (2011-2015) er ansatte i skolen stilt like påstander om læringsutbytte som i figur 8-5. En sammenligning av resultatene med resultatene i deltagerne i videreutdanning gjennom «Kompetanse for kvalitet», viser at andelen som krysser av for de to øverste svarkategoriene når de svarer på påstandene er tilnærmet lik for disse undersøkelsene.

Vi har undersøkt variasjonen mellom utdanningsstedene og kandidatenes vurdering av læringsutbytte ved å lage en indeks av de fire påstandene i figur 8-4. Indeksen varierer da mellom 1 og 6 hvor høyere verdier indikerer at kandidatene er med enige i påstandene og dermed opplever høyere læringsutbytte. Undervisningssteder med færre enn 30 respondenter er utelatt av analysen.

Analysen viser at gjennomsnittet ved de ulike utdanningsinstitusjonene er mellom 4,7 og 5,6, noe som først og fremst forteller at kandidatene i stor grad opplever et læringsutbytte uavhengig av studiested. Samtidig er variasjonen statistisk signifikant innenfor 10 prosentnivået (kjkivadrattestet). Basert på casestudiene og en gjennomgang av de åpne tekstfeltene som er benyttet i undersøkelsen er det særlig to temaer som virker å skille i kvaliteten på studiene; dyktighet og engasjement hos forelesere og praktiske veiledningsøvelser med rom for tilbakemelding. Flere av respondentene oppgir engasjement hos foreleser som et forbedringspunkt ved utdanningen hos studiestedene hvor kandidatene i mindre grad opplever utbytte enn ved de hvor utbyttet oppleves som større.

¹⁸ NIFU (2015). «Deltakerundersøkelsen 2015», Rapport 26/2015. URL: < <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/nifurapport2015-26web.pdf> >

8.1.4 Veilederutdanningen gir nytte i veilederrollen

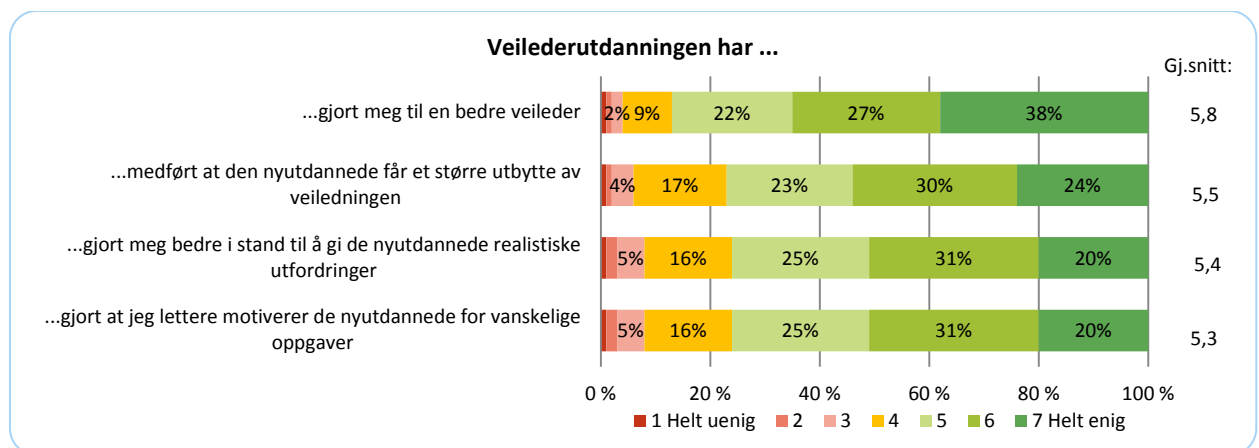
Når det gjelder opplevd nytte av utdanningen i veilederrollen, er kandidatene bedt om å ta stilling til fire påstander. De fire påstandene lyder som følger: Veilederutdanningen har "gjort meg til en bedre veileder", "har medført at den nyutdannede får større utbytte", "har gjort meg i bedre stand til å gi nyutdannede realistiske utfordringer" og "har gjort at jeg lettere motiverer de nyutdannede for vanskelige oppgaver".

Nesten ni av ti kandidater som tar veilederutdanningen oppgir å være enige i at utdanningen har gjort dem til en bedre veileder. Av disse er det flest som svarer den øverste svarkategorien «helt enig». Dette tyder på at nytten av utdanningen er stor.

Når det gjelder påstandene om hvilken nytte veilederutdanningen har av konsekvenser for de nyutdannede, vurderer en stor andel av veilederne at de er enige i at utdanningen gir denne nytten. Over halvparten i alle tre påstandene har huket av for de to svarkategoriene som sier seg mest enig i påstandene. Dette viser at veiledningsutdanningen gir kompetanse som veilederne opplever å kunne benytte overfor nyutdannede og at de har tro på at de nyutdannede har utbytte av dette. Veilederne opplever med andre ord at de selv blir bedre veiledere av å ta veilederutdanningen.

Figur 8-5 viser svarfordelingen og gjennomsnittlig vurdering av de 4 påstandene.

Figur 8-5 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om veilederutdanningen?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

8.1.5 Forholdet mellom forventet utbytte og opplevd utbytte blant kandidater i 2015/2016

Veilederne som tok veilederutdanning 2015/2016 ble spurt om forventninger til læringsutbytte før utdanningen og opplevd utbytte etter utdanningen.

For å vurdere veilederens utbytte av veilederutdanningen har vi utarbeidet tre indekser basert på påstandene i spørreskjemaet. En er knyttet til generelt utbytte¹⁹, en omhandler utvikling som veileder²⁰ og en handler om utbyttet til den nyutdannede som veiledes²¹.

Som nevnt i avsnitt 8.1.1 var forventningene til utdanningen svært høye. Når vi sammenligner forventninger i førmålingen med opplevd utbytte i ettermålingen, virker det imidlertid som om disse forventningene kun i enkelte tilfeller er blitt oppfylt. Det er en signifikant negativ endring fra forventet utbytte til opplevd utbytte, både hva gjelder generelt utbytte, veilederutvikling og vurdert utbytte for nyutdannede. De negative utviklingstrekkene fra forventningene har en tydelig sammenheng med de høye forventningene i førmålingen, noe vi ser ved å dele opp

¹⁹ Indeksen for dette utbyttet er et gjennomsnitt av svarene på de åtte påstander knyttet til hvilken innsikt, kunnskap og evner veilederutdanningen vil gi, hvor deltakerne er bedt om å markere hvor enig eller uenige de er i påstandene.

²⁰ Indeksen for utvikling som veileder er et gjennomsnitt av svarene for de fire påstandene gjengitt i figur 8-4 med formuleringer knyttet til forventninger i førmålingen og opplevd utbytte i ettermålingen.

²¹ Indeksen for utvikling som veileder er et gjennomsnitt av svarene for de fire påstandene gjengitt i figur 8-5 med formuleringer knyttet til forventninger i førmålingen og opplevd utbytte i ettermålingen.

besvarelsene i tre kategorier. Det er respondenter som i gjennomsnitt har svart tett opp mot toppkarakter for utbytte som utgjør endringen i negativ forstand, ved at de har moderert seg noe. Det er viktig å merke seg at etter utdanningen er også besvarelsene som omhandler utbytte positive, og det er verdt å påpeke at gjennomsnittene for opplevd utbytte fremdeles ligger høyt.

Det er ingen signifikant forskjell mellom veiledere i barnehagen og skolen, og heller ikke mellom private og offentlige barnehager i denne forbindelse.

Tabell 8-1 T-test for forskjellen mellom før- og ettermåling (Utbytte).

	Gjennomsnitt førmåling	Gjennomsnitt ettermåling	Endring (signifikans)	N
Generelt utbytte	5,8	5,5	-0,4***	147
Svar 1-5 i før måling	4,6	5,1	0,5**	23
Svar 5-6 i før måling	5,6	5,4	-0,2*	68
Svar 6-7 i før måling	6,6	5,6	-1,0***	56
Veilederutvikling	6,2	5,9	-0,3***	148
Svar 1-5 i før måling	4,8	5,0	0,3	16
Svar 5-6 i før måling	5,8	5,7	-0,1	50
Svar 6-7 i før måling	6,8	6,1	-0,6***	82
Utbytte for nyutdannet	6,2	5,5	-0,6***	144
Svar 1-5 i før måling	4,8	4,9	0,2	18
Svar 5-6 i før måling	5,7	5,3	-0,4***	45
Svar 6-7 i før måling	6,8	5,8	-0,9***	81

*: Signifikant på 10 prosent nivå. **: Signifikant på 5 prosent nivå. ***: Signifikant på 1 prosent nivå.

Antall observasjoner (N) varierer ettersom ikke alle respondenter har besvart hele spørreskjemaet.

Kilde: Før- og ettermåling kandidater kull 2015-2016.

8.2 Tre gode eksempler

Analysen av utdanningstilbudene viste at det var store variasjoner i organiseringen og gjennomføringen av studiene. I delrapporten og kandidatundersøkelsen har vi forsøkt å gruppere utdanningene, men analysene gir ingen gode, meningsfulle kategorier. Hensikten med en kategorisering var å undersøke om ulike typer studier gir ulikt utbytte og positive erfaringer blant kandidatene. For eksempel kunne det vært interessant å sammenligne utdanningsinstitusjonene med tanke på om det prioriteres en teoritung eller praksisnær utdanning, utdanningsspesifikk eller åpen for andre tjenester, om de har ett eller to semestre eller om de hadde praksis i feltet eller internt i utdanningen.

Når det ikke er grunnlag for å plassere utdanningsinstitusjonene tydelig i slike kategorier ønsker vi likevel å presentere noen eksempler på god praksis. Vi har derfor valgt å presentere mer detaljerte beskrivelser av tre utdanningstilbud som har fått en høy samlet verdi på en forhåndsdefinert indeks. Indeksen dekker ikke alle aspekter ved utdanningene og vi presenterer heller ikke alle de kvalitative variasjonene mellom utdanningene. Vi håper likevel dette kan være nyttig for å illustrere variasjonen mellom studiene og hvordan ulike tilnærminger kan gi tilsvarende gode resultater.

Indeksen er en samlet skåre for syv ulike påstander og spørsmål som kandidatene er bedt om å ta stilling til. Disse er valgt ut med hensikt om å gi et bilde av både hvorvidt veilederutdanningene har gitt den kunnskapen og ferdighetene som behøves for å drive veiledning, men også for å undersøke om det benyttes i veiledningspraksisen, slik at det kommer de nyutdannede til gode.

Påstandene som ligger til grunn for indeksen er:

- Veilederutdanningen har gitt meg innsikt i bruk av kritisk analyse og refleksjon i veiledning.
- Veilederutdanningen har generelt forbedret min måte å praktisere veiledning på.
- Veilederutdanningen har medført at den nyutdannede får et større utbytte av veiledningen.

- Veilederutdanningen har gjort meg til en bedre veileder.
- I hvilken grad har veilederutdanningen gitt deg den kompetansen og de ferdighetene du trenger for å gi god veiledning?
- I hvilken grad bruker du det du har lært på veilederutdanningen i din egen veiledningspraksis?
- Har du forandret eller kommer du til å forandre din veiledningspraksis som følge av studiet.

De tre utdanningsinstitusjonene som trekkes frem som gode eksempler fordi de skårer høyest på denne indeksen er Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Østfold.

8.2.1 Organisering

Når det gjelder organiseringen av de tre veilederutdanningene som får best resultater i vår indeks, varierer disse i liten grad fra de fleste øvrige utdanningene. Utdanningene er organisert rundt en rekke samlinger på campus, fremfor nettbaserte utdanninger eller en kombinasjon av disse – i likhet med de fleste av veilederutdanningene. Utdanningene er også modulbasert ved at de har 30 studiepoeng inndelt i to 15-poengs moduler.

Felles for de tre utdanningsinstitusjonene er at de har fokus på selve veiledningen i første modul, før utvikling på organisasjonsnivå får en større plass i andre modul. Dette er også tilfellet for flere av de øvrige utdanningstilbudene, men våre dokumentstudier viser at dette i varierende grad er tydeliggjort. Denne manglende tydeliggjøringen kan være et tegn på at dette skillet ikke praktiseres i like stor grad som for våre «best cases».

8.2.2 Utøvelse av praksis

To av de tre utvalgte utdanningene har et sterkt fokus på praktisk veiledning i første modul av utdanningene med øvelser og meta-veiledning som en del av samlingene. Basert på intervjuer med utdanningsinstitusjonene, virker det å være noe frafall mellom modulene for disse to utdanningene. Ved den tredje utdanningsinstitusjonen legges det opp til en jevn blanding av praksis og teori i de to modulene. I første modul gis det en innføring i det forskningsbaserte grunnlaget for veiledningen kombinert med logging av egen veiledning. Disse loggene skal danne grunnlaget for refleksjon over egen veiledning i en skriftlig oppgave. I andre modul danner også samlingene et vitenskapelig grunnlag for veiledning ved egen arbeidsplass, før man får en praktisk veiledningsoppgave som vurdering. Utdanningen oppgir at de fleste studentene ved denne utdanningen fullfører begge modulene.

8.2.3 Målgruppe for utdanningene

Som delrapporten påpekte er de fleste utdanningene rettet mot ansatte i barnehage og skole. Herunder varierer det hvorvidt utdanningene er *både* for ansatte i barnehage og skole eller kun rettet mot en av disse gruppene.

Blant de tre utdanningene som får høy uttelling på vår indeks, samler to av de barnehagelærere og lærere i undervisningen. I intervjuer med disse utdanningsinstitusjonene vektlegges fordelen av at veiledere med ulik bakgrunn får bryne seg på hverandre på samlingene. Ved Høgskolen i Oslo og Akershus skiller det imidlertid mellom barnehagelærere og lærere i første modul. Det er da vektlagt en profesjonsretting av utdanningene og begrenset tilgang til litteratur knyttet til barnehagelærere, noe som igjen vil kunne føre til en for stor innretting mot skolekontekst.

Disse variasjonene og begrunnelsene er tilsvarende de synspunktene som ble drøftet i delrapporten og finnes igjen i intervjuer med øvrige utdanningsinstitusjoner. Utdanningene har altså ulike begrunnelser for hvorfor de har valgt sine målgrupper og hvorvidt de blander barnehagelærere og lærere eller ikke. Gjennomgående vektlegges veilederutdanningen som en generalistutdanning for utdanningene med en bredere målgruppe, mens veiledning særskilt tilknyttet en skole- eller barnehagekontekst vektlegger av utdanningene som skiller gruppene. Som nevnt i delrapporten, vil undervisernes faglige bakgrunn ha betydning for dette valget.

De ulike undersøkelsene som er gjennomført i denne evalueringen tyder på at dette valget ikke er utslagsgivende for kvaliteten på utdanningen.

8.3 Endrer veilederne praksis som følge av veilederutdanningen?

I delrapporten konkluderte vi med at de kan se ut som at veilederutdanningen bidrar til å endre synet på veilederrollen og utøvelsen av denne. I casestudiene fortalte veilederne at de endret sitt syn på veiledningen etter å ha tatt en veilederutdanning. For å undersøke om veilederutdanningen fører til endret veiledning har vi undersøkt hvorvidt utdanningen har endret oppfatningen av veilederrollen, om de har endret veiledningspraksis og hvordan de nyttsatte nyutdannede vurderer veiledere med og uten utdanning.

8.3.1 Veilederne endrer forståelsen for egen rolle og opplever en høyere grad av rolleklarhet etter gjennomført veilederutdanning

I den første delen av rapporten (kapittel 5) ble veiledernes oppfatning og vurdering av veilederrollen beskrevet gjennom spørsmål om rolleforståelse, tilknytning til veilederrollen, mestringsfølelse og rolleklarhet. Respondentene fra årets kull på veilederutdanningen (2015/2016) ble bedt om å ta stilling til de samme påstandene før de tok utdanningen og etter de hadde gjennomført den.

For å undersøke utviklingen mellom de to målingene har vi benyttet indekser for gjennomsnittsverdien på disse ulike temaene og analysert hvordan oppfattelsen og vurderingen av veilederrollen har endret seg. Når det gjelder rolleforståelse, er det delt inn i to indekser hvor en minner mer om Lejonberg m.fl. (2014) sin beskrivelse av «judgementoring». Her har vi slått sammen tre påstander som dreier seg om at veileder gjør en vurdering av veisøker til en indeks for «judgementoring». Til sammenligning har vi brukt de siste to påstandene som ble presentert i del en og som dreier seg om at veileders rolle er å legge til rette for at veisøker selv skal bestemme tema og finne svar.

De øvrige indeksene for tilknytning til veilederrollen, opplevelse av mestringsfølelse og rolleklarhet er gjennomsnittet av kandidatenes vurdering av påstander om temaene. Det er fire ulike påstander tilknyttet hver av disse indeksene.

Veiledernes gjennomsnittlige vurdering før og etter gjennomført veilederutdanning presenteres i tabell 8-3.

Tabell 8-2 Forståelse av veilederrollen. Sammenligning av før- og ettermåling.

	Gjennomsnitt førmåling	Gjennomsnitt ettermåling	Endring (signifikans)	N
Rolle som «judgementor»	4,6	4,2	-0,4**	138
Svar 1-5 i før måling	3,9	4,0	0,1	89
Svar 5-6 i før måling	5,7	4,6	-1,1***	28
Svar 6-7 i før måling	6,7	5,0	-1,7***	21
Rolle som veileder	6,0	5,9	-0,1	138
Svar 1-5 i før måling	4,6	5,5	0,9***	29
Svar 5-6 i før måling	5,8	5,8	0,0	49
Svar 6-7 i før måling	6,7	6,2	-0,5***	60
Tilknytning	6,1	6,0	-0,1	138
Svar 1-5 i før måling	4,6	4,9	-0,3	21
Svar 5-6 i før måling	5,7	5,9	0,2	48
Svar 6-7 i før måling	6,8	6,4	-0,3***	69
Mestringsfølelse	5,4	5,5	0,1	138
Svar 1-5 i før måling	4,5	5,0	0,5***	46
Svar 5-6 i før måling	5,7	5,5	-0,2*	65
Svar 6-7 i før måling	6,6	6,2	-0,5**	27
Rolleklarhet	4,4	5,0	0,6***	138
Svar 1-5 i før måling	3,8	4,7	1,0***	95
Svar 5-6 i før måling	5,6	5,7	0,0	31
Svar 6-7 i før måling	6,5	5,7	-0,8***	12

*: Signifikant på 10 prosent nivå. **: Signifikant på 5 prosent nivå. ***: Signifikant på 1 prosent nivå.

Antall observasjoner (N) varierer ettersom ikke alle respondenter har besvart hele spørreskjemaet.

Kilde: Før- og ettermåling kandidater kull 2015-2016.

Vi ser at utviklingen mellom før- og ettermålingen samsvarer med funnene i Lejonberg m.fl. (2014). Utdanningen fører altså til at rolleklarheten som veileder øker i signifikant grad samtidig som troen på en veilederrolle som «judgementor» er klart redusert. Det er gruppene som har hatt vært særlig enige i uttalelser som kan kategoriseres som i tråd med en «judgementoring»-tankegang, som har hatt en tydelig reduksjon i disse oppfattelsene. En utvikling mot snittet vil være naturlig, men tendensen er her svært tydelig. Vi ser også at de som er særlig enige i utsagn som kjennetegner en veiledende rolleforståelse også har en reduksjon, men denne er ikke like sterk og kan dermed anses å være en naturlig konsekvens av svært høye vurderinger i førmålingen. Vi finner også at gruppen som ikke har sagt seg enige, eller bare delvis enige i disse påstandene i førmålingen har en tydelig økning i vurderingene, noe som tyder på at veilederutdanningen gjør deltakerne mer enige i at en veileder bør tilrettelegge for refleksjon hos de nyutdannede.

Ved å se nærmere på tallene viser det seg også at denne reduksjonen for en rolle som «judgementor» er tydeligere blant ansatte i skole enn i barnehage. For veiledere som er over 50 år er derimot utviklingen motsatt og det er flere som i større grad er enige i påstandene som illustrerer «judgementoring» enn hva de var i førmålingen.

Hverken tilknytningen til veilederrollen eller mestringsfølelsen som veileder virker å endre seg i særlig grad som en følge av utdanningen. Det er imidlertid noen enkeltgrupper som opplever en tettere tilknytning til rollen i etterkant av utdanningen. Dette gjelder kandidater med høy alder, kandidater som er ansatt i barnehage, samt kandidater som ikke selv har tatt initiativet til utdanningen.

Det er altså en betydelig forbedring av rolleklarheten som følge av utdanningen. Dette, sammen med reduksjonen i enigheten i at rollen skal være rådgivende og vurderende samsvarer godt med funn fra de kvalitative undersøkelsene:

«De (veisøkerne) ventet at jeg skulle komme og gi dem det de ville ha. Men da jeg begynte på veiledningsstudiet, skjønte jeg at dette var omvendt. Jeg skjønte at jeg hadde umyndiggjort dem. En veileder skal gå ved siden av – ikke bære veisøkeren (...).

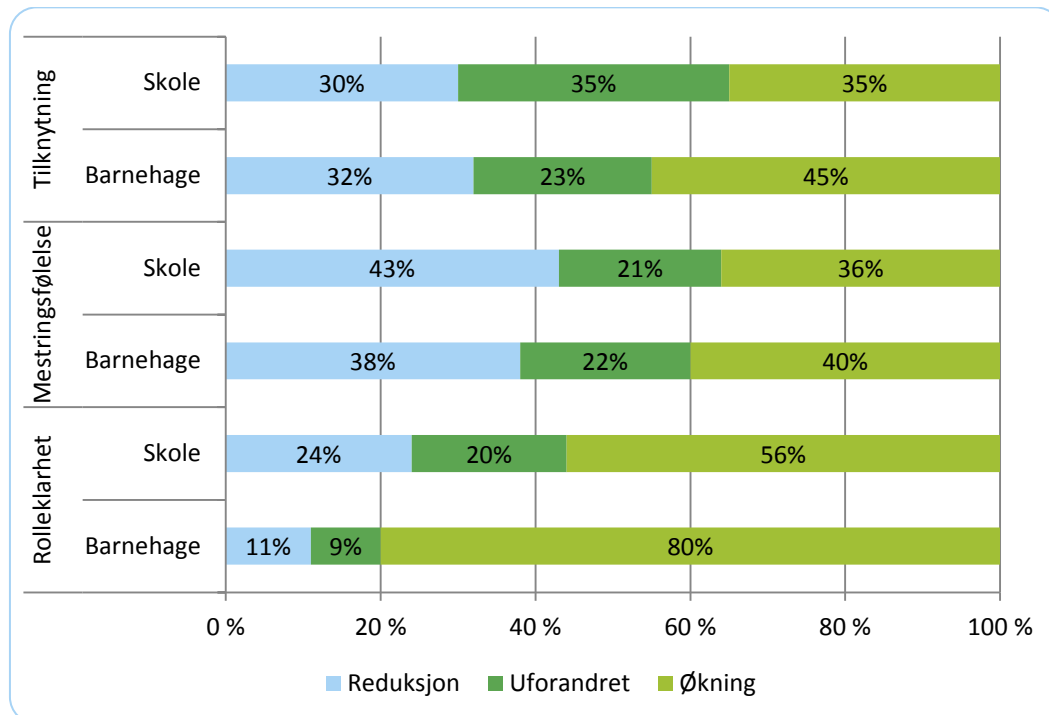
[Veilederutdanningen] ga meg en helt annen innsikt og forståelse av hva veilederrollen vil si.»

Veileder i barnehage

Tabell 8-3 gir en mer detaljert oversikt over endringene fra før- til ettermålingen. Ansatte i barnehage har hatt den mest positive utviklingen og opplever en forbedring i tilknytning til veilederrollen, mestringsfølelse og rolleklarhet som er større enn for ansatte i skolen. Særlig når det gjelder rolleklarheten, ser vi at barnehagene er utslagsgivende for den positive utviklingen.

Funnet fra delrapporten om at veiledere med utdanningen hadde større rolleklarhet kan altså ikke kun tilskrives at de har vært lenger i rollen, men kan med relativt stor sikkerhet sies å være et viktig utbytte av utdanningen.

Figur 8-6 Endring i oppfattelse av veilederrollen



Kilde: Andel som har endret oppfattelsen av veilederrollen fra førmåling til ettermåling for årets kull på veilederutdanningen. Barnehage, n=65 / Skole n=89. En reduksjon tilsvarer et fall på over 0,25 på gjennomsnittet for indeksen, uforandret viser at det ikke har vært en endring på mer enn 0,25 og økning tilsvarer en økning på mer enn 0,25.

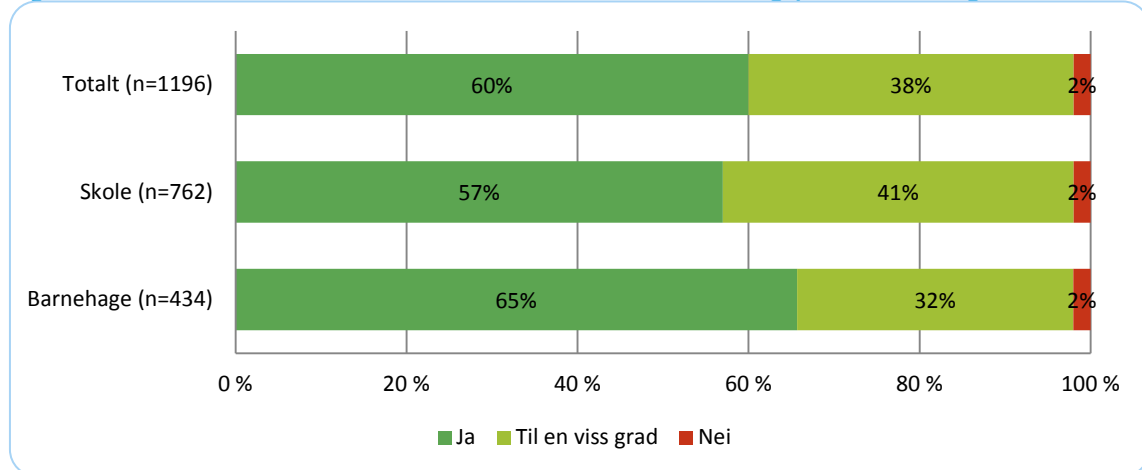
8.3.2 Veilederne mener å ha endret veiledningspraksis som følge av utdanningen

Et avgjørende spørsmål for innvirkningen veilederutdanningen vil kunne ha på veiledningen er hvorvidt den har ført til praksisendring. Veilederne fikk i kandidatundersøkelsen spørsmål om de har forandret veiledningspraksis etter veilederutdanningen.

Totalt oppgir 60 prosent av kandidatene at de har eller kommer til å forandre veiledningspraksis som følge av studiet, mens 38 prosent oppgir at de til en viss grad har eller kommer til å endre veiledningspraksis. Det er en noe høyere andel veiledere i barnehagen (65 prosent) som oppgir at de har forandret eller kommer til å forandre veiledningspraksis som følge av studiet, enn veiledere i skolen (57 prosent). Forskjellen er imidlertid ikke statistisk signifikant.

Fordelingen av kandidatens svar på denne påstand fremkommer av figur 8-9.

Figur 8-7 Har du forandret eller kommer til å forandre din veiledningspraksis som følge av studie?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n = 1196

Det er ingen forskjeller mellom hvilket årskull kandidatene tilhører og hvordan de vurderer at utdanningen har ført til endring i veiledningspraksis. Det er med andre ord ingen systematiske forskjeller mellom disse gruppene når det gjelder om de har eller kommer til å endre veiledningspraksis som følge av studiet.

En sammenligning av før- og ettermålingen til årets kull på veilederutdanningen viser imidlertid at innstillingen kandidatene har til utdanningen har betydning for om man vil endre praksis. Dette innebærer at de som i førmålingen har sagt seg bare delvis enig eller ikke enig²² i at utdanningen er avgjørende for god veiledningspraksis omfatter tilnærmet alle kandidatene som ikke kommer til å endre eller har endret praksis.

En sammenligning med resultatene blant kandidater ved andre videreutdanninger (gjennom "Kompetanse for kvalitet") viser at kandidatene i veilederutdanningen i større grad enn andre mener at de kommer til å endre praksis som en følge av studiet. Det er en 15 prosentpoengs større andel som svarer *ja* i vår undersøkelse, enn det er i deltagerundersøkelsen 2015. Dette kan til en viss grad skyldes at utvalget har et større tidsspenn enn hva tilfellet er for deltagerundersøkelsen, men kan indikere at veilederutdanningen klarer å endre praksis i enda større grad enn gjennomsnittet for videreutdanningene. Variasjonen mellom skole og barnehage viser også at tendensen som er påpekt av NIFU²³ om at videreutdanningen har særlig stor betydning for ansatte på barnetrinnet også er en trend som kan videreføres til barnehagen.

At en stor andel kandidater endrer veiledningspraksis som følge av studiene i veiledning er et funn som passer godt med tilbakemeldingene fra de kvalitative casestudiene. Veilederne vi har intervjuet er opptatt av at utdanningen er viktig for å kunne drive god veiledning og peker på en bevisstgjøring av egen veiledningspraksis. Videre peker flere av de intervjuede veilederne på at

²² Har svart 1-5 på en skala fra «1 – helt uenig» til «7 - helt enig»

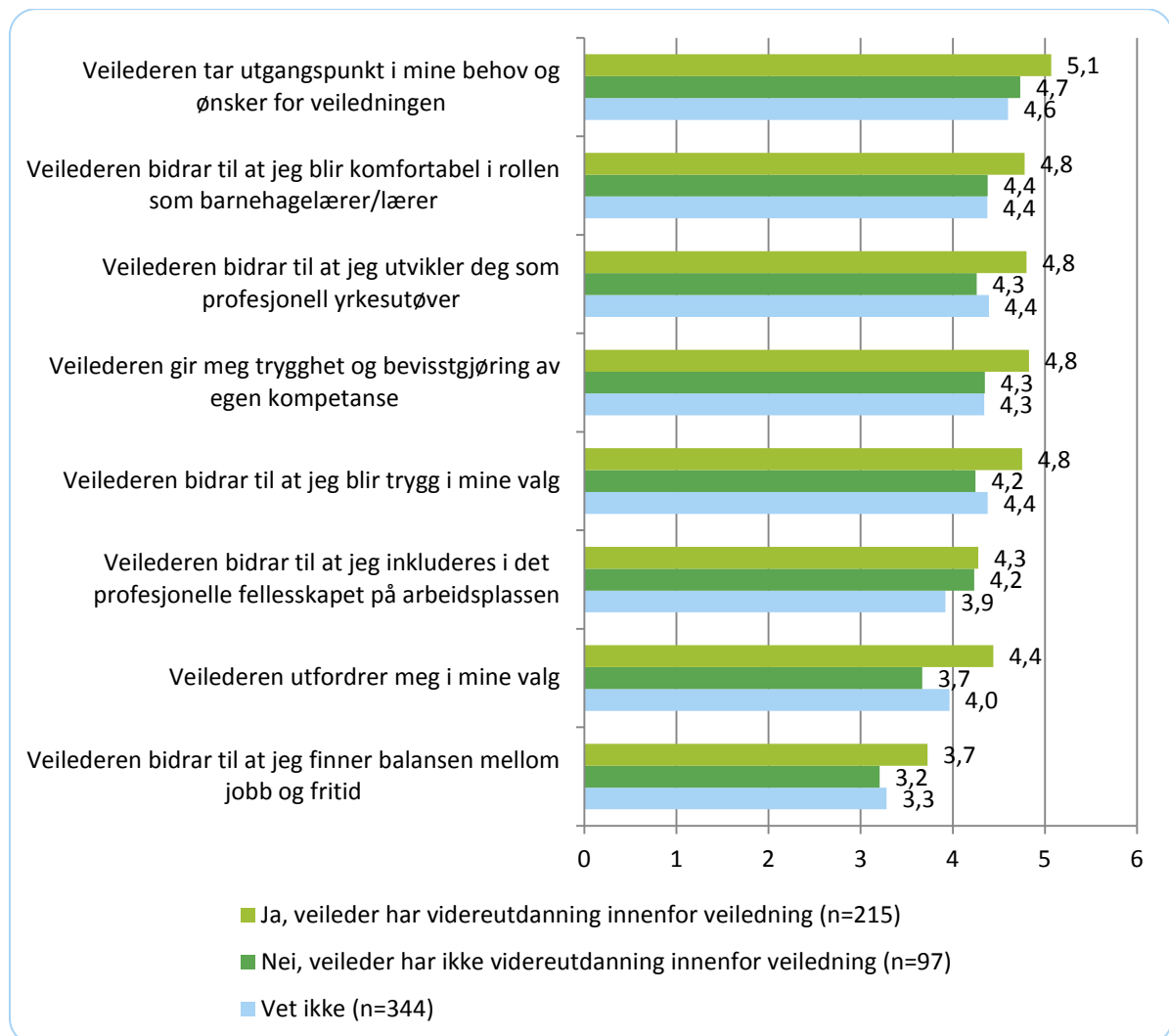
²³ Gjerustad og Salvanes (2015) *Deltagerundersøkelsen 2015. Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet».*

de har fått flere verktøy som de kan benytte i veiledningen og evner i større grad enn tidligere å stille gode åpne spørsmål som gjør at veisøkerne kan finne løsningene selv.

8.3.3 Nyutdannede som har veiledere med veilederutdanning er mer fornøyd med veilederne

I undersøkelsen til nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne, er det bare omtrent halvparten av de som mottar veiledning som oppgir hvorvidt veileder har utdanning i veiledningsmetodikk. Analysen viser at nytilsatte nyutdannede som har veiledere med utdanning, vurderer sin veileder mer positivt enn nytilsatte nyutdannede som har veiledere uten utdanning eller ikke vet om veilederen har utdanning eller ikke. De som har veileder med utdanning er jevnt over mer enig i at veileder oppnår formålet med ordningen og utdanningen. Nyutdannede som oppgir at de har veiledere med videreutdanning i veiledning oppgir signifikant høyere og mer positive verdier på alle påstandene bortsett fra inkluderingen i det profesjonelle fellesskapet på arbeidsplassen. Også for denne påstanden oppgir nytilsatte nyutdannede med en videreutdannet veileder et høyere gjennomsnitt, men forskjellen er altså ikke signifikant.

Figur 8-8 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om veilederen? Fordelt på nyutdannede som har veiledere med og uten videreutdanning



Kilde: Breddeundersøkelse blant nytilsatte nyutdannedelærere, n=995

Det er tydelige forskjeller i favør av veilederne som har tatt utdanningen når det gjelder påstander knyttet til hvorvidt veileder bidrar til at de nyutdannede utvikler seg som profesjonsutøvere, oppnår trygghet i rollen og bevisstgjøring av egen kompetanse. Størst forskjell mellom gruppene finner vi i påstanden om at veileder utfordrer veisøker i sine valg. Veilederne med videreutdanning i veiledning klarer altså i større grad å utfordre valgene til de nyutdannede på en måte som samtidig gjør de trygge i sine valg, ifølge de nytilsatte nyutdannede.

Videre oppgir også en større del av de nyutdannede som har en veileder med utdanning at veiledningen bidrar til å beholde og utvikle dyktige barnehagelærere og lærere. Forventningene til veiledningen er også møtt i vesentlig bedre grad for nyutdannede med veiledere som innehar denne videreutdanningen.

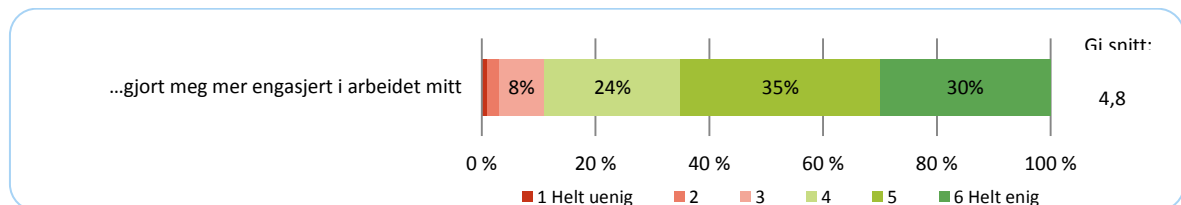
De positive inntrykkene av utbyttet av veilederutdanningen, som vi fant i kandidatundersøkelsen, finner vi altså igjen i vurderingene til de nyutdannede. Det er derfor rimelig å anta at veilederne som har tatt utdanningen gir veisøkerne en veiledning som i bedre grad oppfyller de overordnede målene for veiledningsordningen enn det som er tilfellet for veiledere uten utdanning. Samtidig er det vært å påpeke at veisøkerne jevnt over vurderer veiledningen som positiv – også uavhengig av om veileder har hatt videreutdanning.

8.4 Veilederne opplever å bli mer engasjert og ser muligheter for å utnytte kompetansen på andre områder enn veiledning

Veiledningsordningen har som formål å bidra til å utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. I den første delen av denne rapporten har vi fremholdt at veiledningsordningen bidrar til både å utvikle og beholde dyktige nyutdannede barnehagelærere og lærere. Et annet aspekt er hvorvidt veilederutdanningen bidrar til å utvikle og beholde erfarne veilederne. Det er rimelig å anta at veilederne generelt er dyktige lærere som det er ønskelig å beholde i skolen. I hvilken grad har veilederutdanningen innvirkning på veiledernes engasjement og opplever de utdanningen som relevant for andre områder enn veiledning?

Kandidatundersøkelsen viser at 65 % av kandidatene oppgir de to høyeste svarkategoriene på om veilederutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet sitt. Det store flertallet som gjennomfører utdanningen opplever altså at den gjør dem mer engasjert i arbeidet enn de ellers ville vært. Jobbengasjement er, i forskningen, knyttet til større jobbtrofasthet²⁴. Våre intervjuer med veiledere tyder også på at mange ser på veilederrollen og videreutdanningen innen veiledning som en spennende karrierevei og mulighet for videreutvikling. I figur 8-9 vises kandidatenes vurdering av hvorvidt veilederutdanningen gjør dem mer engasjert i arbeidet.

Figur 8-9 Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander om veilederutdanningen? Veilederutdanningen har ...

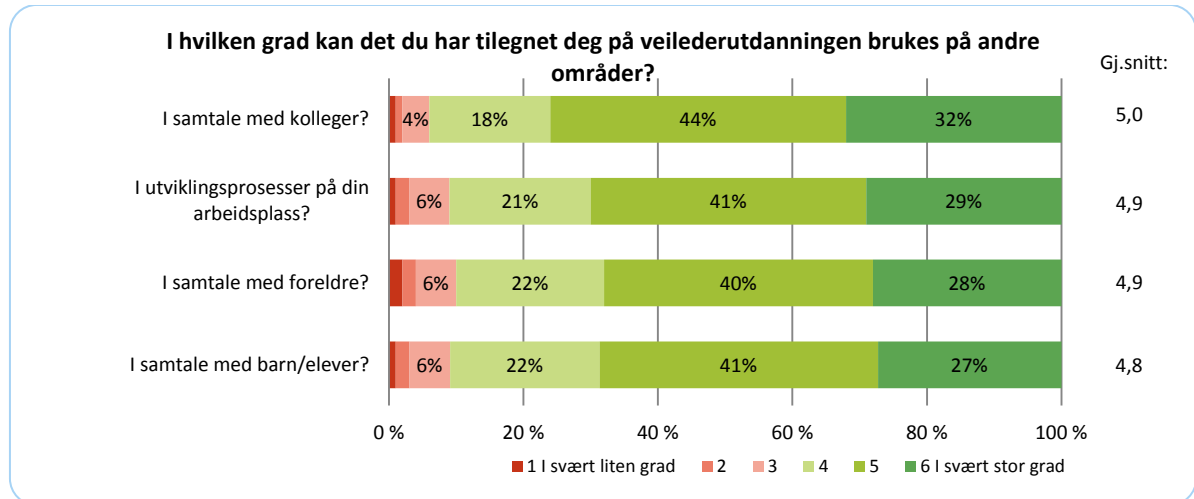


Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

Videre trakk flere av veilederne vi intervjuet frem at de kunne benytte veilederutdanningen på mange andre områder i jobben sin ved å benytte seg av tilsvarende metodikker for å få produktive og gode samtaler. Resultatene fra kandidatundersøkelsen bekrefter at veilederne opplever at de kan benytte det de har lært i veilederutdanningen på andre områder i jobben sin. Dette tyder på at veilederutdanningen også utvikler de erfarne og allerede godt kvalifiserte lærerne ytterligere, samt at utviklingen av veilederkompetanse kan få ringvirkninger i organisasjonene.

²⁴ Brøgger og Salomon (2013) Å jobbe med arbeidsgleder – hva kan virksomheter få ut av det? En kunnskapsstatus.

Figur 8-10 I hvilken grad kan det du har tilegnet deg på veilederutdanningen brukes på andre områder?



Kilde: Kandidatundersøkelsen blant veiledere, n= 1196

8.5 Oppsummering

Evalueringen viser at veilederutdanningen gir relativt godt utbytte for veilederne og mest sannsynlig fører til at veilederne yter bedre veiledning. Utdanningen vurderes som positiv både når det gjelder kandidatenes vurdering av den og nytilsatte nyutdannedes vurdering av veiledere med og uten utdanningen. Kandidatene ved veilederutdanningene oppgir et utbytte som er på linje med eller høyere enn for andre videreutdanninger under «Kompetanse for kvalitet»-satsningen. Dette gjelder både det overordnede utbyttet og for underfaktorene læringsutbytte, nytte i veilederrollen og deres vurdering av kvaliteten på utdanningen. Vi finner også at kandidatene har svært høye forventninger til utdanningen, noe som kan tyde på at studentene er motiverte.

Vi finner ingen tydelige mønstre når det gjelder hvorvidt noen typer utdanning gir bedre utbytte enn andre blant veilederutdanningene. Den store variasjonen i innretningen mener vi skyldes at utdanningsinstitusjonene har benyttet handlingsrommet de har innenfor rammene fra Kunnskapsdepartementet. Den store variasjonen gjør at vi ikke klarer å identifere en eller flere "typer" av veilederutdanning. Som et alternativ har vi derfor illustrert tre utdanninger som skårer godt på en indeks og beskrevet hvordan disse varierer i tråd med variasjonen identifisert i kapittel 7.

Evalueringen viser at veilederne mener at de endrer veiledningspraksis som følge av utdanningen. Dette henger trolig sammen med utviklingen i veiledernes rolleforståelse, som vi ser når vi sammenligner målinger før og etter gjennomføringen av utdanningen skoleåret 2015/2016. Våre undersøkelser bekrefter således Lejonberg m.fl. (2014) sine funn om at veilederutdanningen påvirker deltakernes rolleforståelse. Deltakerne sier seg i mindre grad enige i påstander om veilederrollen som vil kunne kjennetegne en veileder som legger for mye av sine egne vurderinger og meninger i veiledningen og dermed gjennomføre veiledning på en lite hensiktsmessig måte. Vi finner også at nytilsatte nyutdannede som har veiledere med veilederutdanning er mer fornøyde med veilederne sine enn de som har veiledere uten utdanning.

Evalueringen sannsynliggjør at veilederutdanningen gir bedre veiledning for nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere. I tillegg ser vi at mange veiledere ser på videreutdanningen og veilederrollen som en videreutvikling av karrieren deres og at det gjør dem mer engasjerte i jobben sin. Det er rimelig å anta at dette fører til at flere erfarne, dyktige barnehagelærere og lærere blir i yrket, noe som er et sentralt formål med ordningen.

9. KONKLUSJON

I kvalitetsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS presiseres det at kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til nytilsatte og nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen. I tillegg tildeler Utdanningsdirektoratet midler til tiltak som styrker samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og barnehage-/skoleeierne om ordningen, og bidrar til finansieringen av studiepoenggivende veilederutdanning ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Veiledningsordningen for nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere har til hensikt å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke, og bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Formålet med evalueringen er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen er oppnådd. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere? Videre skal evalueringen undersøke hvorvidt veilederutdanningen gir kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder.

9.1 Bidrar ordningen til en bedre overgang og til å rekruttere, utvikle og beholde gode barnehagelærere og lærere?

Evalueringen viser at overgangen fra utdanningen til yrke beskrives som et "praksissjokk" av både nyutdannede og veiledere, både i barnehage og skole. Overgangen beskrives som krevende av både nyutdannede og veiledere. Evalueringen kan imidlertid ikke slå fast hvorvidt overgangen er tøffere enn i andre yrker. Vi mener likevel det er rimelig å anta at lederansvaret de nyutdannede får – enten i form av lederansvar for andre medarbeidere i en barnhagen eller behovet for god klasseledelse i klasserommet i skolen – skiller seg fra ansvaret nyutdannede får i andre yrker. Personalledelse og klasseledelse er de vanligste temaene i veiledningen, noe som indikerer at dette er temaer som de nytilsatte nyutdannede opplever som krevende. Evalueringen kan ikke si hvor mange barnehagelærere som får lederansvar i sin første jobb. Det vil derfor være interessant å undersøke nærmere hvor utbredt dette faktisk er og hvorvidt barnehagelærerne opplever å være tilstrekkelig forberedt til å ta personalansvaret de får?

Det store spørsmålet i evalueringen er hvorvidt veiledningsordningen bidrar til en bedre overgang og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere. Evalueringen tyder på at svaret på dette er både ja og nei, og vi finner relativt få forskjeller mellom barnehage og skole.

På den ene siden ser veiledningen ut til å bidra til en bedre overgang fra utdanning til yrke og vi mener det er svært sannsynlig at ordningen bidrar til å utvikle gode barnehagelærere og lærere. Veisøkerne, veilederne og barnehage/skoleeiere vurderer alle veiledningsordningen positivt. De nytilsatte nyutdannede barnehagelærerne og lærerne har positive *erfaringer* med veiledningen, mener selv at veiledningen bidrar til å utvikle dyktige barnehagelærere og lærere, og de opplever i det store og hele å ha utbytte av veiledningen. Barnehagelærerne har et noe bedre inntrykk av ordningen enn lærere i skolen, selv om begge grupper er positive. Vi ser også at nytilsatte nyutdannede lærere som mottar veiledning i skolen er mer fornøyd med den første tiden som ansatt enn de som ikke får veiledning. Vi finner imidlertid ikke den samme statistiske sammenhengen i blant barnehagelærere i vurderingen av det første året i arbeidslivet.

På den andre siden finner vi ingen forskjell i mestringsfølelsen til nytilsatte nyutdannede med og uten veiledning eller noen forskjell i deres vurdering av sannsynligheten for å bli værende i yrket. I en ønsket situasjon hvor veiledningsordningen har svært stor og direkte påvirkning på de nyutdannedes opplevelse av en god overgang burde nyutdannede som får veiledning hatt høyere mestringsopplevelse og oppgitt større sannsynlighet for å bli i jobben. Derimot er mestringsopplevelsen blant nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere høy, uavhengig av om de får veiledning eller ikke, og de to gruppene oppgir like stor sannsynlighet for å bli i jobben i 1, 3 og 5 år. I den grad det første året i yrket er preget av et "praksissjokk" ser ikke dette ut til å gå ut over nyutdannedes opplevelse av mestring. Dette har mest sannsynlig sammenheng med at veiledningen er et supplement til andre former for faglig og sosial støtte som har større betydning for deres opplevelse av mestring.

Ettersom evalueringen ikke gir et grunnlag for å si at veiledningen har direkte effekt på barnehagelæreres og læreres vurdering av sannsynligheten for at de blir i jobben blir det viktig å følge utviklingen i antallet barnehagelærere og lærere som slutter kort tid etter at de er ferdig utdannet. Hvordan utvikler antallet seg over tid og har det endret seg de siste årene?

Veiledningsordningen har i mindre grad innvirkning på *rekrutteringen* av gode barnehagelærere og lærere. I en jobbsøkerprosess virker de nyutdannede lite opptatte av veiledningsordningen sammenlignet med andre aspekter ved jobben. Selv om enkelte barnehage- og skoleeiere legger vekt på veiledningsordningen i forbindelse med utlysninger, mener vi det er lite sannsynlig at de nyutdannede legger stor vekt på tilbud om veiledning når de velger arbeidsplass for første gang.

Innretning og tilrettelegging av veiledningen

Veiledningstilbudet er kjennetegnet av variasjon i innretningen. I delrapporten beskrev vi hvordan veiledningen kan foregå internt eller eksternt, i 1:1-samtaler eller i grupper, som strukturerte/formaliserte samtaler eller løpende/tilfeldig, med en veileder som har eller ikke har formell videreutdanning, samt at det varierer hvor involvert barnehage-/skoleeierne er. Dette gir mange variasjonsmuligheter. Det er ikke noe klart mønster i organiseringen av veiledningen og vi finner ikke noen "typer" veiledning når vi leter etter det i det statistiske datamaterialet. Det er med andre ord ikke grunnlag for å si at en type innretning av veiledningen fungerer bedre enn en annen. Tvert imot mener vi lokal tilpasning er sentralt, fordi dette gjør det mulig å skape en veiledningsordning som er tilpasset barnehage- og skoleeiers behov og situasjon, og som tar hensyn til barnehagelæreres og læreres ønsker og behov.

Evalueringen viser at selv om avsatt tid for nyutdannede oppgis som en av de viktigste suksesskriteriene for ordningen, oppgir kun halvparten av de nyutdannede å ha avsatt tid i sin arbeidsplan. Våre analyser viser også at den avsatte tiden er avgjørende for hvor mye veiledning de nyutdannede faktisk får. Videre er det lite utbredt med kompensasjon for nyutdannede i form av nedsatt undervisningstid som følge av veiledningen, selv om andelen som ikke vet om de får kompensasjon er stor. Det er vanligere at veilederne får kompensasjon for veiledningen, men det er heller ikke slik at alle veilederne får kompensasjon for tiden brukt på veiledning. På den ene siden kan dette tolkes i retning av at det er behov for bedre tilrettelegging, men samtidig vurderer de involverte veiledningen som svært godt. Det blir derfor et spørsmål om det faktisk er behov for ytterligere tilrettelegging eller om dagens nivå er tilstrekkelig?

9.2 Veilederutdanningen – gir utdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

Tilbudet om veilederutdanningen er utviklet innen rammer satt av Kunnskapsdepartementet. I evalueringens delrapport konkluderte vi med at utdanningsinstitusjonene benyttet seg av handlingsrommet de har innenfor rammene og at variasjonen derfor var stor. Vi finner ingen systematiske mønstre i hvordan utdanningstilbudet er organisert og innrettet, når vi analyserer svarene i kandidatundersøkelsen. Vi kan med andre ord ikke si at det eksisterer noen "typer" tilbud og dermed kan vi heller ikke si at noen innretninger gir bedre utbytte enn andre.

Evalueringen viser at veilederutdanningen gir relativt godt utbytte for veilederne som har tatt utdanningen og vi mener den mest sannsynlig fører til at veilederne gir bedre veiledning. Kandidatene selv vurderer utdanningen positivt og de oppgir et utbytte som er på linje med eller høyere enn andre videreutdanninger under «Kompetanse for kvalitet»-satsningen. Dette gjelder både det overordnede utbyttet og for underfaktorene læringsutbytte, nytte i veilederrollen og deres vurdering av kvaliteten på utdanningen. Vi finner også at veisøkere som har en veileder med utdanning er mer positive i vurderingen av veiledning enn veisøkere med veiledere uten veilederutdanning. Veilederne mener også at de endrer veiledningspraksis som en følge av utdanningen. Evalueringen indikerer med andre ord at veilederutdanningen har betydning for kvaliteten på veiledningen.

Evalueringen kan i liten grad si om rolleforståelsen til veiledere med utdanning skiller seg vesentlig fra veiledere som ikke har utdanning, da våre undersøkelser ikke inkluderer sistnevnte gruppe. Det kan med andre ord hende at veiledere uten utdanning har samme vurdering av sin

rolle som de som har utdanning. På den andre siden viser evalueringen at veilederutdanningen mest sannsynlig påvirker veiledernes rolleforståelse. I før- og ettermålingen blant kandidater ved veilederutdanningen skoleåret 2015/2016 ser vi en endring i deres vurdering av veilederrollen i løpet av året. Dette understøtter således Lejonberg m.fl. (2014) sine funn om at veilederutdanningen påvirker deltakernes rolleforståelse. Deltakerne sier seg i mindre grad enige i påstander om veilederrollen som vil kunne kjennetegne en veileder som legger for mye av sine egne vurderinger og meninger i veiledningen og dermed gjennomføre veiledning på en lite hensiktsmessig måte. Vi mener derfor det er sannsynlig at veilederutdanningen bidrar til å styrke veiledernes rolleforståelse.

Evalueringen viser at en betydelig andel studenter kun gjennomfører 15 studiepoeng og ikke 30, og det er stor variasjon fra studiested til studiested. Hvorfor velger mange veiledere kun å gjennomføre 15 studiepoeng og hvorfor er det forskjeller mellom studiestedene i gjennomføringen? Vi har ikke et tydelig svar på hva dette skyldes, men evalueringen viser at det å få frigjort tilstrekkelig med tid til å studere oppleves som en utfordring for mange av kandidatene. Halvparten av kandidatene opplever at de har fått tilstrekkelig tid til å studere, mens kun 1 av 5 får dekket utgifter til reise og opphold. Samlet sett er halvparten av deltakerne som tar veilederutdanning godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen, noe som er under gjennomsnittet for utdanningene under «Kompetanse for kvalitet». Er manglende kompensasjon og tilrettelegging en barriere for gjennomføring av 30 studiepoeng? Er det behov for eller ønske om ytterligere tilrettelegging for deltagelse i veilederutdanningen? Dette er spørsmål som bør følges opp i forlengelsen av denne evalueringen.

VEDLEGG 1

9.3 Metodiske betraktninger

Metodiske vurderinger av kandidatundersøkelsen

Om respondentene - frafallsanalyse

Undersøkelsen sendt ut til totalt 3053 kandidater (veiledere). Av disse var det 1196 som gjennomførte undersøkelsen, noe som tilsvarer en svarprosent på 39 prosent. Blant respondentene som mottok undersøkelsen, var det 1406 som ikke besvarte, 8 som falt fra pga. ugyldig kontaktinformasjon og 318 som kun besvarte noen av spørsmålene. Respondenter som kun har besvart noen av spørsmålene er utlatt fra analysene. Videre var det 131 respondenter som mottok undersøkelsen som ikke tilhørte målgruppen og ble silt ut av undersøkelsen etter første kontrollspørsmål. Tabell 0-1 gir en oversikt over antall respondenter som har falt fra eller gjennomført undersøkelsen.

Tabell 0-1: Svarprosent i kandidatundersøkelsen

	ANTALL	PROSENT
Distribuert til	3053	100 %
- Ikke besvart	1406	46 %
- Frafalt	8	0 %
- Noen svar	318	10 %
- Tilhører annen sektor enn barnehage og skole og derfor silt ut	131	4 %
- Fullført undersøkelsen	1196	39 %

Blant respondentene som fullførte undersøkelsen, arbeider 36 prosent i barnehager og 64 prosent i skolen.

Metodiske vurderinger av undersøkelsen blant nyutdannede nytilsatte

Om respondentene – frafallsanalyse

Undersøkelsen ble sendt ut til alle nyutdannede lærere, i alt 2 425 lærere, som vi hadde kontaktinformasjon på fra Utdanningsforbundet. Av disse var det 995 lærere som gjennomførte undersøkelsen, noe som tilsvarer en svarprosent på 41 prosent. Blant respondentene som mottok undersøkelsen var det halvparten som ikke besvarte, 5 respondenter som falt fra pga. ugyldig kontaktinformasjon og 220 som kun besvarte noen av spørsmålene. Respondenter som kun besvarte noen spørsmål er utelatt fra analysene. Tabell 0-2 gir en oversikt over antall respondenter som gjennomført og falt fra undersøkelsen.

Tabell 0-2: Svarprosent blant nytilsatte nyutdannede

	ANTALL	PROSENT
Distribuert til	2425	100 %
- Ikke besvart	1232	50 %
- Frafalt	5	0 %
- Noen svar	220	9 %
- Fullført undersøkelsen	995	41 %

Blant respondentene som fullførte undersøkelsen, arbeider 25 prosent i barnehager og 75 prosent i skolen. Dette samsvarer med fordelingen i populasjonen, og vi kan dermed si at begge grupper er godt representert. Blant samtlige nyutdannede lærere (populasjonen) ser fordelingen slik ut:

- Ca. 625 barnehageansatte (25 prosent)
- Ca. 1670 lærere (67 prosent)
- Ca. 120 registrert uten jobb (5 prosent)

- Resten er registret i andre jobber, som menighetspedagoger, kateket, konsulent, o.a.

Metodiske vurderinger av undersøkelsene blant veilederkandidater 2015/2016

Om respondentene – frafallsanalyse

Før- og ettermålingen ble sendt ut til kandidater som tok veilederutdanningen skoleåret 2015/2016. Før-målingen ble til kandidater ved 13 av utdanningsinstitusjonene som tilbyr veilederutdanning. Årsaken til at noen utdanningsinstitusjoner ikke var deltok var manglende kandidater, at tilbudet fulgte kalenderåret fremfor skoleåret eller at de ikke hadde veilederutdanning rettet mot de nyutdannede.

Undersøkelsen ble distribuert til totalt 467 kandidater. Av disse gjennomførte 280, noe som gir en svarprosent på 60 prosent. Etter-målingen ble kun distribuert til kandidater som svarte eller delvis svarte på før-målingen. Dette utgjorde 300 kandidater. Av disse besvarte 143 kandidater etter-målingen, noe som gir en svarprosent på 47,6 prosent.

Tabell 0-3 gir en oversikt over antall respondenter som gjennomført og falt fra undersøkelsene.

Tabell 0-3: Svarprosent blant kandidater ved veilederutdanningen 2015/2016

	Før-målingen		Etter-målingen	
	Antall	Prosent	Antall	Prosent
Distribuert til	467	100 %	300	100 %
- Ikke besvart	167	35 %	138	46 %
- Frafalt	0	0 %	0	0 %
- Noen svar	20	4 %	19	6 %
- Fullført undersøkelsen	280	60 %	143	47,6 %

Blant respondentene som fullførte både før- og ettermålingen arbeider 40 prosent i barnehager og 60 prosent i skolen.

